LETÍCIA CAPORLÍNGUA GIESTA

LIVRO DIDÁTICO DEDICADO AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOÇÕES DE ENSINO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

PORTO ALEGRE
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

LIVRO DIDÁTICO DEDICADO AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOÇÕES DE ENSINO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

LETÍCIA CAPORLÍNGUA GIESTA

Orientadora: Profª Drª Luciene Juliano Simões

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE
2007

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que me acompanharam e auxiliaram no processo de construção deste trabalho direta ou indiretamente, em especial:

A **minha orientadora**, **Profª. Drª. Luciene Juliano Simões**, pelos ensinamentos, atenção e paciência, contribuindo fortemente em minha formação acadêmica.

À **minha mãe, Nágila**, por ter acreditado em mim, diversas vezes mais que eu mesma.

Ao **meu pai, Sérgio, minha mãe, Nágila e minha irmã, Lílian**, que incansavelmente me apoiaram em todos os momentos e que muitas vezes foram a minha força para prosseguir.

Às **professoras doutoras, Ana Maria Stahl Zilles**, **Clarice Salete Traversini** e **Margarete Schlatter**, membros da Banca de Defesa da Dissertação, pela análise e colaboração na concretização deste trabalho acadêmico.

Aos **professores do PPG-Letras** que me acompanharam, por auxiliarem meu crescimento pessoal e acadêmico.

Aos **grandes amigos** que me apoiaram na realização dessa dissertação.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar no conteúdo de livros didáticos dedicados ao ensino de inglês como língua estrangeira para crianças, evidenciando de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário. Assim, a primeira premissa deste trabalho é a de que as palavras são adquiridas a partir da compreensão bem-sucedida de um contexto. A segunda premissa é a de que os livros didáticos se baseiam no fato de que o público para o qual o material é preparado é o de crianças, elaborando, assim, material levando em consideração suas características. Foi utilizado, como procedimento de coleta de informações, a análise documental, precedida de uma pesquisa de cunho exploratório que consiste na aplicação de um questionário a cinco livros didáticos que tenham o mesmo perfil do objeto deste estudo. No tratamento dos dados foi realizada a análise de conteúdo de um livro didático, bem como de seu manual, escolhido dentre os pertencentes à fase exploratória, destinado a estudantes de Língua Inglesa no primeiro nível, que permitiu observação, reconhecimento e reflexão acerca de itens lexicais e do contexto em que são apresentados, possibilitando aproximação com o referencial teórico implícito na abordagem. Os resultados indicam que a noção de ensino veiculada no livro analisado caracteriza-se pelo método áudio-lingual, ainda que não seja identificada como tal pelos autores no manual do professor. Em tal método, a língua é percebida como uma série de hábitos condicionados adquiridos num processo mecânico de estímulo e resposta, o que é ligado às idéias behavioristas. Após a identificação do método de ensino e na análise das atividades propostas no livro, evidencia-se que o tratamento dado ao vocabulário não é o de palavras soltas ou em listas, mas inseridas em estruturas frasais e temas. Entretanto, a aquisição de vocabulário é estimulada através de procedimentos de repetição, sem qualquer atenção à construção de significado pelo aluno, estando, assim, desvinculada das noções defendidas neste estudo.

Palavras-chave: livro didático, ensino e aquisição do vocabulário, características das crianças, ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the content of didactic books dedicated to teaching English as foreign language to children, showing how notions of teaching and vocabulary acquisition are conceived and worked. So, the first premise of this work is that words are acquired from the well-succeeded comprehension of a context. The second premise is that didactic books are based in the fact that the public for which the material is made is children, elaborating, though, material considering their characteristics. It was used, as data collection proceeding, the documental analysis, preceded by an exploratory research that consists on the application of a questionnaire of five didactic books that have the same profile of the object of this study. In the data treatment, it was made the content analysis of one didactic book, as well as its manual, chosen between those books that were in the exploratory stage, directed to first level English Language learners. That allowed observation, recognition and reflection about lexical items and the context in which they are presented, enabling proximity with the theoretical reference implicit on the approach. The results imply that the notion of teaching expressed on the analyzed book is characterized by the audio-lingual method, however this is not identified by the authors in the teacher's manual. In this method, the language is perceived as a series of conditioned habits acquired in a mechanical process of stimulus and response, which is connected to behaviorists' ideas. After the identification of the teaching method and the analysis of proposed activities on the book, it has become evident that the treatment of the vocabulary is not based on words unattached from its context or presented in lists, but introduced into phrasal structures and themes. Nevertheless, the vocabulary acquisition is stimulated by repetition proceedings, without any attention to student's meaning construction, being, then, unconnected to the notions defended in this study.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS ..... **II**
RESUMO ..... **III**
ABSTRACT ..... **IV**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **VII**
INTRODUÇÃO **8**
1. O LIVRO DIDÁTICO, O ENSINO DE LÍNGUAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E LEGISLAÇÃO **10**
1.1. O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO DE ENSINO 10
1.2. A COMPLEXIDADE NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR 13
1.3. O ENSINO DE LÍNGUA 16
1.3.1. O professor e o ensino de línguas *19*
1.3.2. A aprendizagem de uma língua em sala de aula *20*
1.3.3. O Ensino de Língua Estrangeira: recortes da história e da metodologia *23*
1.3.3.1. Abordagens tradicionais e comunicativas de ensino de línguas: alguns princípios que as caracterizam 29
1.4. ENSINO PARA A CRIANÇA PEQUENA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 36
2. VOCABULÁRIO E ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO PARA O APRENDIZADO DO LÉXICO **44**
2.1. VOCABULÁRIO: EXTRATOS DE ENFOQUES SOBRE SEU ENSINO 44
2.1.1. Introdução de vocabulário no ensino de língua estrangeira *46*
2.1.2. Palavras de alta e baixa freqüência: atenção a seu conhecimento *47*
2.2. VOCABULÁRIO: O QUE SIGNIFICA CONHECER UMA PALAVRA? 48
2.3. VOCABULÁRIO RECEPTIVO E PRODUTIVO 51
2.4. CRIANÇAS APRENDENDO VOCABULÁRIO 53
2.5. VOCABULÁRIO: EXPOSIÇÕES NECESSÁRIAS PARA APRENDER UMA PALAVRA 55
2.6. APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA DE VOCABULÁRIO 56
2.7. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO 60
2.7.1. Adivinhar palavras a partir do contexto *61*
2.8. LIVRO DIDÁTICO PARA CRIANÇAS E A APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO 62
2.9. PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM VOCABULÁRIO A PARTIR DE LEITURA, SEGUNDO NATION 64
2.10. VOCABULÁRIO E ENSINO: O CONTEXTO E A LISTA DE PALAVRAS NO APRENDIZADO DO LÉXICO 66
3. ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: CONSIDERAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA IDADE NA AQUISIÇÃO DE L2 ..... **68**
3.1. O ENSINO DA PALAVRA E SEU SIGNIFICADO: A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL 68
3.2. O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: O FATOR IDADE 79
3.2.1. Algumas considerações sobre período crítico *90*
4. MÉTODO **98**
4.1. COLETA DE DADOS 98
4.1.1. O instrumento de coleta de dados *99*
4.1.2. Os livros *100*
4.1.2.1. Tiny Talk 100
4.1.2.2. Balloons 102
4.1.2.3. Animal Crackers 103
4.1.2.4. Parachutes 105
4.1.2.5. English with Puffy 106
4.1.2.6. Balloons no conjunto dos livros analisados (Tiny Talk, Animal Crackers, Parachutes, English with Puffy): percepção global 107
4.2. ANÁLISE DE DADOS 108
5. VOCABULÁRIO E ENSINO NO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO E DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS PARA O APRENDIZADO DO LÉXICO **110**
5.1. A ANÁLISE 110
5.1.1. Descrição estrutural *110*
5.1.2. As unidades temáticas propostas *114*
5.1.2.1. Temas 118
5.1.2.2. Objetivos de comunicação e linguagem 120
5.1.2.3. Estratégias de aprendizagem/habilidades de pensamento 120
5.1.2.4. Conexões de conteúdo 121

5.2. A ANÁLISE DE UMA UNIDADE DE ESTUDO 123
5.3. PRESSUPOSTOS DECLARADOS E PRESSUPOSTOS SUBJACENTES EM *BALLOONS* 133
5.3.1. Aspectos do ensino de vocabulário em Balloons *139*
5.3.1.1. As unidades temáticas propostas e o ensino de vocabulário 139
5.3.1.2. O vocabulário selecionado em Balloons 140
5.3.1.3. Questões de freqüência (quantidade e qualidade) 143
5.3.2. O ensino de vocabulário pressuposto em Balloons *144*
5.3.3. Ensino implícito e explícito em Balloons *145*
5.3.4. Oportunidades de retomada de vocabulário em Balloons *145*
5.4. *BALLOONS* UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA 148
5.4.1. Conteúdos e competências *148*
5.4.2. Consideração às características da faixa etária dos alunos *149*
5.4.3. Dimensão lúdica na educação infantil restrita ao livro didático *150*
5.5. O *BALLOONS*: NOÇÕES DE ENSINO E VOCABULÁRIO EM INGLÊS PARA CRIANÇAS PEQUENAS 151
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 153
REFERÊNCIAS 161
ANEXOS 169
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS 169
ANEXO 2 – SÍNTESE DA ANÁLISE ESTRUTURAL DOS LIVROS DIDÁTICOS NA FASE EXPLORATÓRIA 175
ANEXO 3 – EXEMPLOS DE UNIDADES DO LIVRO *BALLOONS* 178
Anexo 3A – Unit 1 - My school – Warm up *179*
Anexo 3B – Unit 1 – Vocabulary presentation *180*
Anexo 3C – Unit 1 – Assessment *181*
Anexo 3D – Unit 2 – Count: 1-2; Colors: yellow, green *182*
Anexo 3E – Unit 5 – Shapes: triangle, circle, square; colors: pink *183*
ANEXO 4 – EXTRATO DE ATIVIDADE PROPOSTA POR FINOCCHIARO 184
ANEXO 5 – EXTRATO DE ATIVIDADE PROPOSTA NO *BALLOONS* 186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntese das principais metodologias que marcaram o ensino-aprendizagem da língua estrangeira 25
Figura 2: Fases e estágios de aquisição de palavra sintetizados por Vygotsky 70
Figura 3: Unidade temática 1 114
Figura 4: Unidade temática 2 115
Figura 5: Unidade temática 3 115
Figura 6: Unidade temática 4 115
Figura 7: Unidade temática 5 116
Figura 8: Unidade temática 6 116
Figura 9: Unidade temática 7 117
Figura 10: Unidade temática 8 117
Figura 11: Unidade temática 9 117
Figura 12: Atividade 2 da página T38 123
Figura 13: Extrato de atividade proposta por Finocchiaro 129
Figura 14: Extrato de Atividade 2 da página T2 do *Ballons*. 129
Figura 15. O vocabulário selecionado em *Balloons* 141
Figura 16. O vocabulário selecionado em *Balloons*: quantitativo 143
Figura 17. Propostas de revisão do vocabulário 146
Figura 18: Atividade 2 da página T12 148

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo examinar de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário em livros didáticos dirigidos ao ensino de inglês para crianças pequenas.

O tema para o estudo surgiu a partir de questionamentos que venho fazendo ao longo do exercício da docência de inglês junto a crianças pequenas, bem como na participação em discussões informais nas escolas em que atuei ou em eventos acadêmicos da área. Nessas indagações, a aquisição de inglês como língua estrangeira para crianças bem pequenas apontava para o fato de que esse tópico implica diferentes áreas de conhecimento e ainda carece de estudos lingüísticos a ele relacionados diretamente.

Tais questionamentos levavam em consideração que persistem dúvidas com relação à validade do ensino de língua inglesa para crianças cada vez mais jovens, ocorrendo uma demanda de reflexão em relação aos conteúdos e recursos que seriam mais interessantes para serem veiculados e trabalhados em sala de aula. Esses aspectos inquietavam a mim e a professores com quem tive contato através do trabalho ou em observações em escolas de inglês nos últimos anos.

Nesta temática, diversos tópicos podem ser enumerados, dada sua complexidade. Entretanto, precisava selecionar um, problematizando-o, para que viesse a constituir objeto desta pesquisa. Assim, cheguei ao livro didático como recurso no ensino de inglês para crianças pequenas, visando com os resultados poder atingir docentes que atuam nessa área, contribuindo na difusão de um conhecimento que possa estimular análise constante de materiais pedagógicos e nas decisões pedagógicas que tomam na interação com seus alunos.

A primeira premissa deste trabalho é a de que as palavras são adquiridas a partir da compreensão bem-sucedida de um contexto. A segunda premissa deste trabalho é a de que os livros didáticos se baseiam no fato de que o público para o qual o material é preparado é o de crianças, elaborando, assim, material levando em consideração suas características.

Para a realização do estudo foi utilizado como procedimento de coleta de informações a **análise documental**, precedida de uma pesquisa de cunho exploratório que consiste na utilização de um questionário para análise de cinco livros didáticos que tivessem o perfil delimitado para fins deste estudo. O tratamento dos dados ocorreu através de **análise de conteúdo** de um livro didático, bem como de seu manual, escolhido dentre aqueles examinados na fase exploratória, destinado a estudantes de Língua Inglesa no primeiro nível.

Tal procedimento permitiu observação, reconhecimento e reflexão acerca de itens lexicais e do contexto em que são apresentados, possibilitando aproximação ao referencial teórico implícito na abordagem adotada pelos autores do livro didático examinado. A escolha de um livro como objeto de estudo na fase descritiva deste trabalho, que não teve a preocupação de estabelecer qualquer comparação entre os cinco analisados na parte exploratória, ou mesmo atribuição de valor aos pressupostos ali contidos, se deu por reconhecer a inserção do livro em diversas escolas de inglês para crianças no município de Porto Alegre/RS.

Assim, este relatório está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, apresento concepções teóricas acerca de livro didático, ensino e legislação; no capítulo 2, o referencial teórico sobre aquisição e ensino de vocabulário é revisitado; no capítulo seguinte, discuto características relevantes das crianças da faixa etária implicada; no capítulo 4, o método é explicitado; no capítulo 5 é feita a analise; no capítulo 6, apresento as considerações finais.

1. O LIVRO DIDÁTICO, O ENSINO DE LÍNGUAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E LEGISLAÇÃO

1.1. O livro didático como recurso de ensino

O tratamento acadêmico ao livro didático como objeto de estudo se justifica, principalmente, pelo fato deste recurso vir assumindo papel preponderante na abordagem teórico-metodológica em classes ou escolas que ensinam inglês para crianças pequenas. Assim, a análise de um livro didático permite conhecer o enfoque teórico e as propostas curriculares que afetam o cotidiano das escolas, professores e alunos em âmbitos educativos diversificados. Suas lições são reproduzidas de maneira crítica ou não por dezenas, talvez centenas, de docentes e discentes em diversos lugares do mundo.

Na decisão que embasa a escolha desse material por professores ou dirigentes de instituições escolares, em geral, está implícito o interesse em oferecer ao aprendiz um livro com aparência atraente, dispondo de material suplementar variado. Não raro, esses aspectos se sobrepõem ao cuidado com a (a) identificação do método utilizado; (b) concepção de língua a ele inerente; (c) consideração às características da faixa etária do público a que se destina, e (d) noção de que este destinatário é sujeito de sua aprendizagem. Na seleção do material didático também nem sempre são percebidas, pelo professor ou pela escola, divergências entre as formulações teórico-metodológicas, por vezes expressas no "livro do professor", e as atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos.

A adoção de um livro didático, criteriosa ou não, tem feito com que o mesmo acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, condicionando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina, conforme Lajolo (1996). Diante disso, essa autora também considera que, dependendo da formação do professor que o utiliza, esse recurso didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Então, ela defende que a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer do livro instrumento de aprendizagem.

Também em análise de livros didáticos, Elisabeth Marcuschi (2005) constata que, em sua quase totalidade, os livros didáticos são acompanhados de um livro/manual do professor. Nesse material são apresentadas ao professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, visando a propiciar a esse "segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada

série ou ciclo". (ELISABETH MARCUSCHI, 2005, p. 139). Entretanto, nem sempre o tratamento dado ao manual do professor caminha nesta direção.

O livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno, o que pode ser evidenciado pela existência do *livro do professor* (também chamado de manual). Lajolo (1996, s/p) enfatiza que esse diálogo com o professor não deve ocorrer "como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno". Tal diálogo entre o livro didático e o docente será enriquecido se houver clareza por parte de ambos sobre concepções de educação e de teorias que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras de que se ocupam o livro. Portanto, os pressupostos teóricos assumidos na proposta e veiculação dos conteúdos, valores e atitudes específicos devem estar expostos de forma franca no livro do professor. Com a nitidez desses pressupostos, o professor pode tomar decisões que influenciem a aprendizagem estimulada por atividades sugeridas no livro, alteradas ou não por ele.

Um aspecto fundamental na concepção de ensino subjacente aos manuais didáticos é a *noção de língua* adotada ou suposta. No caso da língua inglesa como língua estrangeira (LE) na educação infantil, o uso da escrita é limitado, já que as crianças em geral ainda não foram alfabetizadas, o que torna a noção de língua falada determinante, pois, como diz Luiz Antônio Marcuschi (2005a, p.21) "sem exagero, pode-se postular que *tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente*". Para ele, é fundamental ter uma noção de língua que possa sustentar uma visão de língua falada de maneira coerente e produtiva. Além disso, argumenta que é conveniente ter uma nítida concepção de língua falada e língua escrita. Faz este alerta por julgar que o ensino de língua na escola se resume a ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua "como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão" (L. A. MARCUSCHI, 2005a, p.32).

Ao analisar a noção de língua subjacente aos livros didáticos de português, Luiz Antônio Marcuschi (2005b) afirma que, com algumas exceções, "é notável o silêncio dos autores em relação à noção de língua por eles adotada. Quase não há explicitação das bases que serviram de orientação para confecção dos manuais" (p. 49). Segundo ele, essa concepção é subjacente e pode ser identificada mediante uma análise das atividades propostas ou desenvolvidas e diz que:

> ... de uma maneira geral, a língua é tomada como instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos livros didáticos de português, a língua é clara, uniforme, desvinculada

> dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica, uma espécie de ser autônomo e desencarnado (L. A. MARCUSCHI, 2005b, p. 49).

Planejar o uso do livro didático supõe pensar detidamente sobre o diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos: é só na interação entre o saber que o aluno possui do mundo e o saber favorecido pelos livros que o conhecimento se amplia e pode se consolidar. Ao refletir sobre suas ações pedagógicas, o docente se deixa influenciar, mesmo que de maneira tácita, pelas concepções que tem de língua, de aprendizagem desta e do que julga mais adequado metodologicamente para que o aluno aprenda. Lajolo afirma (1996, s/p):

> O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe. (...) não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Se através do livro didático os alunos vão aprender, é preciso que os significados sejam atribuídos por seus usuários e adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete a promover. As informações que o livro veicula e os significados que o estudante atribui a elas podem também questionar o conhecimento até então aceito como legítimo.

Valorizo esses cuidados na escolha do livro didático por reconhecer que, por vezes, ele constitui o guia mais direto, próximo e determinante das ações pedagógicas no ensino de inglês para crianças pequenas. Entretanto, não posso deixar de considerar, como Lajolo (1996), que a qualidade dos conteúdos do livro didático não deve ser avaliada por si, pois nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem que haja interpretação e "enriquecimento" pelas ações do professor na operacionalização das propostas ali contidas.

Embora o livro didático propicie diferentes leituras para diferentes leitores, não pode ser esquecido o caráter prescritivo que, em geral, possui. Esse caráter pode permitir que o livro didático assuma uma "função de liderança" na listagem de conteúdos, vocabulário a ser trabalhado, atividades a serem promovidas junto aos aprendizes. É sabido que grande parte dos professores sente a necessidade de adoção de livro didático em função de seus efeitos, proporcionando previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejamento de aulas, acesso a textos, figuras, etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar de modo mais efetivo as atividades planejadas (PARANÁ, s/d).

1.2. A complexidade na escolha do livro didático e a formação do professor

Estudo de A. Zilles (1980) assinala uma operação complexa na escolha do livro didático, por envolver muitos fatores inter-relacionados. E, então, visando uma introdução sistemática nesta operação, propôs a análise de fatores envolvidos na escolha do livro-texto, tais como: qualificação do autor; fundamentação metodológica; objetivos visados; características do aluno; concepção de língua; procedimentos didáticos adotados; recursos materiais; condições de uso; e avaliação do aluno e do método. Para a análise destes fatores, procurou "identificar suas relações, principalmente, com a Lingüística, sem excluir, contudo a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Didática de Línguas e outras disciplinas que podem influenciar e orientar as decisões dos professores" (A. ZILLES, 1980, p. 162). Com esta contribuição, ainda que reconhecendo sua limitação, dada a complexidade da operação, a autora objetivou fornecer elementos para que "o professor possa fazer uma escolha consciente do material didático que utilizar, tendo, conseqüentemente, mais chances de chegar à adequação do ensino ao aluno" (A. ZILLES, 1980, p. 171).

Diante do exposto, evidencia-se o cuidado na escolha do livro didático e o valor da formação do professor perante as posições pedagógicas que assume nas diversas ações inerentes ao uso deste recurso de ensino. O livro didático, por vezes, representa um roteiro que pode ser seguido linearmente; em outras situações, conforme o grau de liberdade que tem o docente, ele norteia a ação pedagógica com flexibilidade aos objetivos de ensino. As aulas podem ser diferenciadas ao promover repetitivas tarefas ou ilusórias propostas de estímulo à participação dos alunos, que, às vezes, não passam de maquiagem de velhos exercícios, desprovidos de escolha respaldada em conhecimentos lingüístico-pedagógicos. Além disso, reconheço o livro didático como um "bem" do aluno. É ***o seu livro***! Pode usar quando e onde quiser, até quem sabe, antecipar/descobrir novos conhecimentos folhando o que vem a seguir da lição estudada. Tem valor além de ilustrativo, afetivo.

Fica, assim, evidenciada a importância das noções de língua e ensino presentes nos pressupostos do livro didático, para que o professor tenha melhores condições de preparar com cuidado os modos de utilização dele.

Nessas decisões merece consideração a concepção de que os conhecimentos nos quais o livro didático e a escola visam trabalhar vão depender do conhecimento de mundo (aspectos sócio-culturais) em que vivem os alunos, bem como da constituição subjetiva dos sujeitos (aspectos bio-afetivos) que interagem na relação com tal recurso. Encarar o aprendiz como

sujeito ativo de seu próprio processo, de acordo com Rangel (2005), é perceber o papel importante do contexto e da situação para o sucesso da aprendizagem.

Portanto, tanto a escolha quanto o uso do livro didático, na minha ótica, exigem conhecimentos de várias áreas, de modo que resultem do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares. Não é uma atividade simples. É uma ação que reforça a posição de sujeito do professor em todas as atividades que constituem sua tarefa docente. Em suas práticas pedagógicas, dependendo da atitude que assume frente a esse recurso didático, ele o "re-escreve", reafirmando-se como profissional que decide sobre suas ações.

Considero este um dos pontos mais importantes no questionamento do conteúdo dos livros didáticos para crianças pequenas, já que não há um curso superior específico para a formação de professores desta área. A falta de informações sobre princípios lingüísticos e educacionais específicos para o ensino de LE para esta faixa etária torna a seleção de material didático adequado para o trabalho com as crianças uma situação peculiar, pois podem ser frágeis:

> - as bases para um professor escolher o livro didático a ser adotado em sala de aula ou a ser usado como suporte para sua prática, já que tantos são os elementos necessários para sua avaliação, como, por exemplo: noções de língua e ensino de línguas estrangeiras, fundamentos de educação infantil, conhecimento da comunidade escolar em que trabalha, objetivos que pretende alcançar;
>
> - o espaço e a autonomia dos profissionais desta área na escolha do livro didático a ser adotado e, em certas ocasiões, no uso que possa ser dado.

Na minha experiência observei várias escolas que não estimulavam, consideravam a possibilidade ou, muitas vezes, não permitiam o posicionamento e a análise do professor frente à metodologia já escolhida, ignorando não somente a formação e a experiência dos profissionais que ali lecionavam como também as características específicas de cada grupo. O espaço para discussão e análise do material a ser utilizado, do planejamento educacional a ser adotado e o estabelecimento do diálogo entre o livro didático e o conhecimento prévio de professores e alunos é, muitas vezes, inexistente.

Nos aspectos levantados neste capítulo, o livro didático além de ser identificado como um recurso de ensino pode ser reconhecido como uma construção sócio-cultural formada por intenções, realidades e decisões de diferentes indivíduos e contextos. Assim, Dias & Abreu

(2006) atentam que este material não pode ser considerado elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Como produções culturais, os livros didáticos, por vezes, repercutem em resultados, decisões e ações escolares de forma contundente, influenciando sucesso e insucesso em dinâmicas educativas. Esses materiais, na ótica de Dias & Abreu (2006), constituem um "currículo escrito", proporcionando um testemunho, uma fonte documental e, até mesmo, um roteiro oficial para estruturas institucionalizadas de escolarização.

Portanto, investigações que tenham o livro didático como objeto de estudo podem permitir compreender como este se apresenta e se fundamenta, identificando elementos implícitos e explícitos que caracterizam, orientam e determinam suas finalidades, esclarecendo pressupostos teórico-metodológicos que lhes dão sustentação, bem como as suas incoerências internas.

Os livros didáticos, como alertam as autoras, não devem ser vistos apenas como veículo de reprodução vertical de sentidos e de finalidades das políticas curriculares. A existência de diferentes contextos que funcionam como espaços de negociação e formação das políticas curriculares acabam por interferir mutuamente fazendo com que espaços simbólicos não possuam fronteiras delimitadas e também os significados não se limitem ao contexto de origem. Eles transitam livremente em diferentes espaços.

No uso do livro didático, portanto, diversos atores exercem seu papel em tempos e espaços variados. Autores/editores participantes de sua construção, integrantes de outros contextos e seus textos produzidos em determinado espaço, transitam por outros espaços, adquirindo novos sentidos e interpretações, especialmente os atribuídos por diversos alunos e professores, seus usuários.

A partir dos apontamentos desta seção, saliento a importância da clareza da noção de língua e ensino implícita nos livros didáticos para que sejam feitas análise e seleção criteriosas do material a ser adotado nas práticas pedagógicas. Assim, apresento na próxima seção itens referentes ao ensino de língua materna e estrangeira, evidenciando características e evolução nas concepções assumidas em metodologias de ensino. Isto será feito a fim de identificar visões atuais de ensino e princípios de diferentes métodos, para que haja clareza no reconhecimento da filosofia adotada no livro didático a ser analisado.

1.3. O ensino de língua

A função da escola é ensinar. Embora pareça uma afirmativa sem qualquer relevância, adquire importância ao se considerar que, muitas vezes, neste ambiente são promovidas ações que sedimentam o sentimento de incapacidade para aprender e se desconsideram os saberes já construídos por discentes e docentes, como foi comentado no item anterior deste capítulo. No caso específico do professor de língua, hoje, a função é oportunizar a ampliação de habilidades comunicativas, considerando que alguém que fala já domina uma língua e busca na escolarização aprimoramento na ampliação de vocabulário, aprendizado da leitura e escrita, articulados ao desenvolvimento de outras formas de comunicação e expressão.

Uma criança com três anos é capaz de conversar com outras pessoas, compreendendo o que lhe é dito, conforme Cagliari (1990) e Possenti (1996). Esses professores afirmam que a criança usa o vocabulário de acordo com suas necessidades e consegue entender os outros que usam um vocabulário maior do que o seu. Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de que, no uso da língua como expressão, estudantes evidenciam distinções em dialetos na língua materna tendo referência a língua padrão, o que poderia, na interpretação de autores como os acima citados, certificar que todos, ao falar, podem não saber tudo, mas já sabem muito. E Possenti destaca:

> Se entendermos dessa forma o que seja saber uma língua, podemos dizer, com absoluta consciência de estarmos dizendo a maior das verdades, que a escola de fato não ensina língua materna a nenhum aluno (pode ensinar uma língua estrangeira, dependendo da metodologia escolhida). (...) Se as línguas e dialetos são complexos (...) e se os falantes os conhecem, já que os falam, então os falantes inclusive os alunos em início de escolarização, têm conhecimento de uma estrutura complexa (POSSENTI, 1996, p.p. 31-32).

Assim, no ensino de língua materna é pertinente que os professores reconheçam que estão trabalhando com estudantes que por falarem a língua já sabem muito sobre ela e, portanto, sua função é ensinar o *que eles ainda não sabem*, procedimento que se diferencia do ensino de língua estrangeira a alunos *que ainda não falam tal língua*. Atentando, porém, para o fato de que a concepção de ensino da língua materna ou estrangeira, exclusivamente como instrumento de comunicação, restringe suas possibilidades como experiência de identificação social e cultural, caso seja postulado que os significados sejam externos aos indivíduos.

Através, principalmente, do trabalho dos professores de língua estrangeira, a escola pode proporcionar ao aluno pertencente a uma determinada cultura ir ao encontro de outras línguas e culturas, favorecendo o surgimento da consciência do lugar que as populações ocupam no mundo. Extrapolando o domínio lingüístico que o aluno possa vir a ter, o ensino de LE possibilita aquisição de conhecimento de suas culturas e de outros povos. Entretanto, é

importante que o professor pondere sobre cultura como sistema e padrões internalizados constituintes de um contexto que dá suporte a comportamentos cognitivos e afetivos e, que, por isso, não devem ser reproduzidos estereótipos acerca dos traços típicos de determinadas culturas regionais ou estrangeiras, que podem ser diversificados e valorizados por suas especificidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs para o ensino médio (BRASIL,1999), documento que oferece uma proposta curricular às escolas no Brasil, há a referência ao fato de que as línguas estrangeiras na escola regular pautaram-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. Julgam, seus autores, que o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais perde o sentido, por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos.

É proposto nesses documentos, então, um ensino que tenha como princípio favorecer ao aluno comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Entretanto, mesmo havendo uma política educacional que inclua o ensino de LE, o que tem ocorrido é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de línguas estrangeiras tem sido, tacitamente, destinado aos cursos especializados no ensino de línguas, o que implica na crença de que a escola regular deixa de cumprir essa função. Diz o documento:

> No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 1999, p 49).

No intuito de tornar os procedimentos de ensino menos monótonos e repetitivos, defendem-se abordagens didáticas que estimulem a “aprendizagem significativa”, que corresponde aos motivos pelos quais o estudante tem para conhecer uma ou mais línguas estrangeiras. Para tanto, conforme os PCNs, habilidades lingüísticas, bem como competência comunicativa poderão ser alcançadas se forem desenvolvidas habilidades como:

- saber distinguir entre as variantes lingüísticas;

- escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;

- escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar;

- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;

- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita);

- utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falha na comunicação, para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido.

Esses componentes, no ato comunicativo, estão interrelacionados. Portanto, um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica aliados à competência gramatical integra a formação do estudante de uma língua, constituindo principais objetivos do ensino de línguas estrangeiras. Essas são competências a serem desenvolvidas a **médio e longo prazo**, especialmente quando a carga horária disponível ao aluno é espaçada durante a semana com pequena duração.

Nessas considerações é realçada a importância de identificar concepções teóricas que embasam escolhas pedagógicas. A partir da publicação desses PCNs, ampliam-se as discussões em meios acadêmicos e escolares acerca dos pressupostos teóricos implícitos nas proposições ali feitas. Em 2006, foram publicadas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias”, objetivando, para as Línguas Estrangeiras:

> retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87)

Quanto às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio é destacado que o documento, apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes, o que norteia as orientações ali contidas, focalizando a leitura, a escrita e a comunicação oral contextualizadas (BRASIL, 2006). No caso de ser contemplado este ensino na educação infantil ela constituirá uma introdução ao ensino de LE e, vale mencionar que não há documentos que formalizem orientações curriculares específicas para língua estrangeira nesta etapa de escolarização.

Cabe destacar que, por vezes, o docente não tem a preocupação de fazer a identificação de pressupostos teóricos e de políticas educacionais vigentes, especialmente quando toma a decisão de utilizar um ou outro material didático apenas por julgar que estejam muito claras as instruções sobre como proceder nas aulas, conforme suas lembranças como discente ou por orientações em manuais de livros didáticos. Não pretendo neste trabalho fazer juízo de valor quanto às escolhas pedagógicas adotadas por professores ou instituições de ensino, mas, atualmente, a noção de ensino envolve, além da explicitação de procedimentos, a função e a tomada de decisões dos docentes no processo educativo.

1.3.1. O professor e o ensino de línguas

Ao analisar informações sobre ensino de língua, Richter (2000) critica o fato de que o professor venha se contentando em assumir papel de "executor" de propostas metodológicas feitas através de "pacotes prontos", fornecidos pelo mercado editorial com generosa variedade de coleções de livros didáticos. Desta forma, o docente faz a opção por tais recursos didáticos sem que, ao menos, reconheça a abordagem teórica implícita e se é a melhor, diante dos objetivos do ensino que julga mais pertinente oportunizar. Como professor na Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador voltado ao ensino de línguas, esse autor ressalta sua preocupação com a formação inicial e continuada do docente ao dizer que:

> ... esse professor, já na graduação e, com maior razão depois de formado, mal tomou contato com alguma justificativa teórica para as práticas pedagógicas que utiliza. Como se não bastasse, quer porque intuitivamente imitou tais práticas não se sabe lá de onde, quer porque o "pacote didático" em suas mãos dispõe de "corretas" instruções de uso – não consegue enquadrar seus procedimentos e decisões em algum referencial teórico. Faltam-lhe subsídios nas áreas de teoria de aprendizagem, teorias cognitivas, teorias lingüísticas e mesmo filosofia de educação (RICHTER, 2000, p. 09).

É comum encontrar no cotidiano escolar professores que se atêm a desenvolver suas aulas assumindo como conteúdo programático índices de livros didáticos e como procedimentos de ensino atividades caracterizadas pela superficialidade no trato a tais conteúdos. Isto porque, embora haja a determinação por um ensino "ativo e comunicativo" prescindem de uma coerente identificação com os pressupostos teóricos e filosóficos que os levam a escolher uma e não outra abordagem metodológica. Então, na ânsia de proporcionar acesso a um novo vocabulário em número razoável e atenção às regras da língua, deixam de considerar que o aprendizado de uma língua "envolve um movimento oportuno do controle de poucas formas lingüísticas para o processamento automático de um número indeterminado de formas" (RICHTER, 2000, p. 12). Tal consideração implica reconhecer que é importante valorizar o significado que o estudante consegue atribuir ao que está aprendendo, levando a

um ganho na retenção do que assimila e a se permitir correr risco em produzir e interpretar linguagens além das certezas que já possui sobre língua, fazendo novas combinações com os vocábulos que já domina, para se expressar e comunicar.

Os três autores citados, Cagliari (1990), Possenti (1996), Richter (2000), assim como outros autores que também serão citados neste referencial teórico, sublinham a diferença entre ensinar língua e ensinar gramática. A opção por procedimento de ensino que vise o aperfeiçoamento da competência comunicativa é uma recomendação recorrente entre estudiosos da área. Recomendação que considera o fato de que a escolarização, por vezes, viola os preceitos de aquisição da língua, criando situações descontextualizadas, deixando fora a manifestação de concepções, sentimentos e conhecimentos do aluno para ensiná-lo como deve conversar (repetindo diálogos modelados), representar o mundo, analisar sentenças.

Uma condição importante para o ensino de línguas na oralidade e na escrita, tanto para a primeira, como para a segunda língua, na opinião de Richter (2000) é saber como elas são adquiridas.

1.3.2. A aprendizagem de uma língua em sala de aula

As considerações sobre a aprendizagem em sala de aula poderiam iniciar pela comparação da aquisição de uma língua no ambiente escolar com a aquisição natural. Na expressão de Richter (2000, p. 72) *aquisição natural* de uma língua, é “aquela que resulta das variadas interações sociais que um indivíduo mantém com os membros de uma comunidade no trabalho, no lazer, no comércio, etc. e ainda pela constante exposição à mídia”. São interações informais, sem intenções pedagógicas com que se realizam atividades de qualquer natureza. Alerta esse autor que informal não quer dizer caótico: cada tipo de situação, de assunto, de propósito, de interlocutor, exige um conjunto de *convenções* que o falante vai internalizando para construir sua competência comunicativa. Diz ele que, em ambientes de *aquisição natural*, os aprendizes:

- recebem e têm de produzir uma grande variedade de estruturas e vocabulário, e a linguagem não é estruturada etapa por etapa (por acumulação gradativa de itens);

- o *input*, endereçado ao aprendiz ou simplesmente "captado", é muito grande;

- a interação se dá com um vasto número de pessoas, propiciando múltiplas maneiras de negociar o sentido e testar estratégias;

- o aprendiz participa de uma infinidade de eventos lingüísticos diferentes;

- é comum a adaptação dos falantes proficientes ao nível do aprendiz (embora isto nem sempre ocorra).

Por outro lado, o *ensino de línguas no ambiente escolar* varia conforme os pressupostos que o professor tem, consciente ou inconscientemente, sobre os mecanismos de aprendizagem de línguas. Assim, segundo Richter (2000), o docente desenvolverá uma prática que dependerá do que ele pensa sobre aprendizagem e aquisição de uma língua. E aponta aspectos que podem corresponder às concepções assumidas por cada professor ao ensinar:

- adquirir uma língua é receber de fora para dentro uma estrutura já pronta e estável, por meio de imitação e formação de hábitos. Ao ouvir sons e padrões lingüísticos, estes são imitados e, com estímulos, através do reforço positivo como elogios e premiações, o aprendiz interessa-se em continuar imitando e praticando, o que, com o tempo, forma hábitos de uso correto da língua. A língua é vista como um comportamento social. No ensino, a proposta se baseia no oferecimento de grande quantidade de linguagem a ser imitada e praticada constantemente, sendo reforçada por outras pessoas. Baseia-se na concepção de que o reforço positivo faz o aprendiz generalizar a resposta para um maior número de estímulos. O indivíduo não aprende o significado das sentenças de forma automática, usa mecanismos indiretos e até dedução. Assim, atividades como memorizações, exercícios repetitivos, favorecem a fixação através do uso constante. Tudo isto resulta nas formas de instrução tradicionais (associacionistas), que se coadunam com princípios *behavioristas*;

- o conhecimento resulta da ação do sujeito sobre o objeto. A linguagem se desenvolve naturalmente nas crianças como as outras funções biológicas, o ambiente contribui com as pessoas que falem uma língua. A aprendizagem é uma construção da mente de cada indivíduo. Adquirir uma língua consiste em estar no meio que contribui para que o sujeito fale uma língua. Para isso, aciona inconscientemente um mecanismo cerebral que contém um conjunto de princípios válidos para todas as línguas humanas. Quando ouve amostras de uma língua, seu cérebro compara com as amostras, com os princípios universais nele embutidos, atribuindo uma especificação para cada um deles. Assim, a gramática dessa língua se desenvolve no cérebro do aprendiz e ele se torna capaz de falar de acordo com as regras. Os resultados são as formas de instrução mais ou menos comprometidas com princípios *inatistas*;

- o conhecimento é resultado de duas ações transformadoras simultâneas, recíprocas e inseparáveis: do sujeito sobre o objeto e do objeto sobre o sujeito. A aprendizagem é

> um empreendimento social, e até a consciência é social. A aquisição de uma língua é uma possibilidade dada pela capacidade que o cérebro humano (ao contrário dos outros animais) tem em construí-la. E o cérebro dispõe de mecanismos especiais para isso. Mas o desenvolvimento da linguagem só se realiza pela relação do aprendiz com outras pessoas - uma interação concreta, cultural e histórica, que propicia ao indivíduo instrumentos e signos para desenvolver processos psicológicos superiores. Atendendo, portanto, a um referencial teórico correspondente a princípios *interacionistas.*

Analisando ações em classes onde vigora o ensino tradicional, Richter (2000) diz que o objetivo é de levar os alunos a aprender uma língua atendo-se à prática, freqüentemente bastante repetitiva, insistindo que seja correta. Os alunos, de acordo com ele, não são estimulados a produzir linguagem espontaneamente, porque isso poderia facilitar o surgimento de erros e, nesta concepção, são vistos como maléficos, por favorecerem "maus hábitos de linguagem". Portanto, o professor, nessa abordagem, deve prevenir a formação destes hábitos, antes mesmo que apareçam. Caracteriza-se pelo uso de métodos fortemente alicerçados na gramática, em geral normativa, por vezes descritiva, e implica a idéia de que “a língua seria adquirida pela acumulação gradual de itens: o aluno aprende bem uma regra ou forma; depois junta a essa regra ou forma uma outra, e assim por diante, cada uma examinada em separado” (RICHTER, 2000, p. 74). Nesta perspectiva de análise, esse autor, que defende os pressupostos da abordagem interacionista, considera que os resultados dos métodos acima sintetizados não favorecem fluência nem correção, pois ao focalizar o aprendizado fortemente na gramática e em exercícios mecanicistas, repetitivos, memorizadores, não auxiliam o aluno a produzir linguagem “com mais desembaraço nem com maior adequação”.

No entanto, lembra que:

> se o professor, mesmo instintivamente, resolve combinar o estudo das formas com o ensino comunicativo, isto é, com práticas interativas, o progresso visivelmente começa a aparecer. Para não haver dúvidas a respeito: as pesquisas não provam que o ensino de gramática é desprovido de utilidade; provam, isto sim, que a *abordagem comunicativa* é que cumpre o objetivo de levar o aluno a se comunicar e se expressar na vida real com desembaraço e eficácia. Tanto que há professores que combinam o ensino comunicativo com uma dose não exagerada de gramática - e obtêm muito bons resultados (RICHTER, 2000, p. 75).

Assim, as ações pedagógicas merecem cuidado na escolha e identificação teórica com o ensinar e o aprender. Em qualquer que seja a abordagem metodológica emerge um pressuposto que implica concepções educacionais, lingüísticas, filosóficas e, portanto, o uso de recursos didáticos será mais ou menos explorado, conforme essas concepções que o docente consciente ou inconscientemente imprime em seus procedimentos de ensino. Ele

poderá, inclusive, mesclar atividades com características de uma ou outra abordagem teórica. Entretanto, o importante é que sua proposta pedagógica tenha sido fruto de uma decisão respaldada na escolha coerente aos princípios que acredita darem sustentação à formação dos estudantes.

Questões de ordem estrutural influenciam o planejamento de atividades (número de alunos em sala, tempo e materiais disponíveis, ambiente físico). Mas, implícita ou explicitamente, serão contempladas as escolhas pedagógicas, que precisam ser coerentes com os princípios e objetivos delineados pelo professor. Dessa forma, de acordo com a perspectiva teórica assumida, os alunos poderão ser envolvidos em tarefas diversificadas que exijam negociação de significados ou receberão tarefas, exercícios a serem preenchidos e repetidos conforme orientação dada pelo professor. Habilidades lingüísticas (ler, falar, ouvir, escrever), serão trabalhadas de forma integrada ou isoladas, levando-se em conta as escolhas metodológicas, que podem considerar ou não o perfil dos alunos e os objetivos que esses tenham para aprender uma língua estrangeira.

1.3.3. O Ensino de Língua Estrangeira: recortes da história e da metodologia

Diferentes tipos de programas de estudo dentro de uma orientação comunicativa para o ensino de línguas empregam caminhos diversos para o desenvolvimento da competência comunicativa. Não há um modelo exclusivo de programa de estudo de línguas estrangeiras nos dias de hoje, mas precisam abranger sistematicamente muitos componentes diferentes de competência comunicativa, incluído habilidades lingüísticas, conteúdo, gramática, vocabulário e funções.

Cestaro (1999) faz uma revisão da literatura e sintetiza principais metodologias que marcaram o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, visando mostrar princípios que embasam algumas delas e examinar o papel do professor e do aluno. Esclarece que adota o termo *metodologia* ou *abordagem* para designar a forma como o ensino de língua estrangeira vem se processando ao longo dos anos.

Influenciadas por circunstâncias ou teorias subjacentes, emergentes para responder a demandas em determinado contexto espaço-temporal, surgem propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira, podendo expandir-se por espaços e tempos indeterminados de acordo com sua aceitação e utilização. Cestaro (1999), embora tenha dado ênfase ao ensino de francês em seu estudo, o fez de tal forma que permite ser estendido ao ensino de outras línguas e ao analisar as metodologias de ensino, certifica-se que todas privilegiam o estudo da

língua, ora vista como um conjunto de palavras de vocabulário, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções, diz ela:

> Algumas metodologias, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem: o processo e/ou as condições de aprendizagem. O professor representa a autoridade e o modelo a ser seguido, exceção feita à metodologia comunicativa em que o professor tem múltiplos papéis, mas não é visto como autoridade. No que diz respeito ao aluno, verifica-se que nas metodologias analisadas ele passa de um papel passivo a um mais ativo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem (CESTARO, 1999, s/p).

A figura 1, a seguir, organizada a partir de síntese elaborada por Cestaro (1999) permite visualizar itens que caracterizam as metodologias mais destacadas na literatura especializada sobre ensino de língua estrangeira.

Figura 1: Síntese das principais metodologias que marcaram o ensino-aprendizagem da língua estrangeira

CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS
Metodologia tradicional (MT)- - também chamada de gramática-tradução, historicamente, a primeira e mais antiga metodologia vigorou, exclusiva, até o início do século XX	- Finalidade: ensinar as línguas clássicas como grego e latim; - Princípio fundamental: transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa; a aprendizagem da língua estrangeira é vista como uma atividade intelectual: o aluno aprende e memoriza as regras e os exemplos, para dominar a morfologia e a sintaxe. - Procedimentos de ensino: exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão, como base de compreensão da língua em estudo. Uso e elaboração de listas de vocabulário. - Recursos: dicionário e o livro de gramática. - Relação professor/aluno: vertical, o professor representa a autoridade no grupo/classe, por deter o saber; - pouca iniciativa atribuída ao aluno; - controle da aprendizagem, geralmente, rígido; - não é permitido errar.	O principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à palavra escrita, enquanto que as habilidades de audição e de fala eram praticamente ignoradas.
Metodologia direta (MD) Contrapondo-se à metodologia tradicional, e procurando responder a novas necessidades sociais	- Princípio fundamental: aprendizagem da LE deve ocorrer no contato direto com a língua em estudo; a língua materna deve ser excluída da sala de aula; sem intervenção da tradução, fazendo com que o aprendiz pense diretamente na língua estrangeira. -Procedimentos de ensino: ênfase ao oral. Inicialmente, o aluno é exposto aos fatos da língua; para num segundo momento, chegar à sua sistematização. Atividades variadas: compreensão de texto e de exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. OBS.: Os exercícios ditos de conversação são baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, quando é feita uma preparação oral dos exercícios que devem seguir um modelo, anteriormente proposto. - Relação professor/aluno: O professor continua no centro do processo ensino - aprendizagem. É o guia, o "ator principal" e o "diretor de cena" que serve de modelo lingüístico ao aprendiz. Não é dada ao aluno autonomia, nem há propostas de trabalho em pequenos grupos, mas é permitido conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta. - Recursos de ensino: gestos, gravuras, fotos, simulação, ou qualquer outro para facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução.	A interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação acabou por concentrar toda atenção do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, visto que este detém o conhecimento lingüístico.

CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS
Metodologia áudio-oral (MAO) ou Áudiolingual Com a entrada dos americanos na guerra, o exército sentiu a necessidade de produzir rápidamente, falantes fluentes em várias línguas, faladas nos futuros palcos de operação. A fim de atingir tal objetivo foi lançado em 1943 um grande programa didático que deu origem ao "método do exército" que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia audio-oral.	- Princípios fundamentais: *a língua é fala e não escrita,* (com isso é restabelecida a ênfase na língua oral) e *a língua é um conjunto de hábitos:* a língua é vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno devem ser imediatamente reforçadas pelo professor. Baseia-se em princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da lingüística distribucional (de Bloomfield). - Procedimentos de ensino: Com a preocupação para que os alunos não cometessem erros, o ensino ocorre através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais. A gramática é apresentada aos alunos, não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos; e os paradigmas gramaticais e o vocabulário são apresentados não através de listas e sim em frases completas, num processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. - Recursos didáticos: O laboratório de línguas constitui um elemento de extrema importância, onde o aluno repete oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. - Relação professor/aluno: O professor continua no centro do processo do ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos.	Os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como conseqüência, a motivação decrescia rapidamente; a passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor à reutilização espontânea raramente acontecia, constituindo a maior crítica à MAO: - a incapacidade de levar o aluno a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua. Há críticas, também, ao ensino através de exercícios estruturais, por constituírem um ensino implícito das regras da descrição da gramática da língua. Estudos de Puren (1988) e de Germain (1993) demonstraram que em longo prazo, no que diz respeito à compreensão oral dos alunos, os resultados não eram significativamente, superiores aos das metodologias anteriores.
Metodologia audiovisual (MAV) Na metade dos anos 50, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), dá as primeiras formulações teóricas do método SGAV (estruturo-global audiovisual), havendo autores que a consideram ligada ao conceito da fala em situação de comunicação. A MAV se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as	- Princípios fundamentais: Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases: (a) de ***primeira geração***, nos anos 60 – a estrita gradação gramatical, bem linear dos cursos audiovisuais, com seus exercícios mecânicos, lembram as *frases modelos* dos cursos audio-orais. Outra forte influência da MAO diz respeito aos processos combinados de memorização e dramatização dos diálogos de base da MAV e aos exercícios estruturais que são inseridos em muitos cursos audiovisuais. (b) de ***segunda geração***, nos anos 70, marcados pela integração didática e por tendência behaviorista – essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. (c) os de ***terceira geração***, nos anos 80 - caracterizados por tentativas de integração de novas tendências didáticas, "nocionais-funcionais" e "comunicativas". - Procedimentos de ensino: a partir da 3ª geração, toda idéia de progressão é abolida. Outra mudança proposta foi o abandono do excesso de imagens (uma série de imagens correspondendo a uma série de réplicas) como suporte de construção do sentido dos diálogos. Excesso que era cometido nas duas	As duas primeiras fases da MAV receberam críticas por privilegiar a função *denotativa* ou *referencial* da linguagem em detrimento das funções: *fática* (que visa estabelecer e manter o contato entre os interlocutores), da *emotiva* (que permite ao locutor exprimir sua subjetividade) e da *conativa* (que visa agir no destinatário da mensagem de forma a suscitar-lhe uma ação ou reação). Os princípios da metodologia audiovisual de terceira geração coincidem, em parte, com os da abordagem comunicativa.

tentativas de soluções dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta.	primeiras fases da MAV. As imagens constituem o ponto de partida da explicação, não o suporte principal da comunicação. A imagem desempenha o papel de estimuladora verbal e "provocadora" (Galisson, 1980) e não mais de facilitadora semântica, como ocorria nas metodologias anteriores. Procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas lingüísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. A noção de atos de fala (Searle e Austin), corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, etc. - Recursos didáticos: Nas duas primeiras fases da MAV professor e do manual; na terceira fase, imagens em réplicas, gravuras, etc. - Relação professor/aluno: Na MAV, classificada de terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque etc. (Germain, 1993). O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência lingüística e de comunicação, assim como a criatividade.	
CARACTERÍSTICAS	**CRÍTICAS**	
Metodologia comunicativa (MC) Enquanto nos Estados Unidos era dada ênfase ao código da língua, ao nível da frase (Bloomfield, lingüística estruturalista, e Chomsky, gramática gerativo-transformacional), na Europa os lingüistas enfatizavam o estudo do discurso. Esse estudo propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Leffa apud Bohn e Vandersen,1988).	- Princípios fundamentais: centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes, cujo objeto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade lingüística possuem *uma competência de dois tipos*: um ***saber lingüístico*** e um ***saber sociolingüístico***, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática. Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes. Canale e Swain apud Germain (1993) afirmam que uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolingüística e uma competência estratégica. Para Sophie Moirand (1982) a competência comunicativa pressupõe a combinação de	As abordagens funcionais ou comunicativas, no entanto, são criticadas por serem ricas em discurso teórico e pobres em tecnologia, procedimentos e exercícios, ao contrário das metodologias mecanicistas (MAO e MAV) de serem ricas em tecnologia (gravador, projetor, laboratório de línguas...), em procedimentos e em exercícios (exercícios estruturais, microconversação...) e pobres em discursos teóricos (Galisson, 1982).

	vários componentes: lingüístico, discursivo, referencial e sócio-cultural. A gramática de base da MC é a nocional, gramática das noções, das idéias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos dão lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. É utilizada a prática de conceituação, incentivando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do estudante no processo de aprendizagem. - Procedimentos de ensino: As estratégias utilizadas visando à produção de enunciados comunicativos são variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior nas estratégias de comunicação do que na forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações que permitem a expressão mais livre, a leitura silenciosa, global de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos), o papel fundamental da afetividade nas interações como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver sua capacidade de auto-aprendizagem (Moirand, 1982, Galisson, 1980). O erro é visto como um processo natural da aprendizagem; através do qual, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua (Germain,1993). - Recursos didáticos: Diversificados. - Relação professor/aluno: A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula (Martins-Cestaro,1997). O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe. Um outro fator, relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na classe, e esta depende, em grande parte, do professor. Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito (Robinett *apud* Bogaards, 1991). Estes fatores contribuiriam para baixar o filtro afetivo, como diz Krashen (1982), favorecendo, portanto, a aprendizagem.	

Fonte: Adaptado de síntese realizada por Cestaro (1999).

1.3.3.1. Abordagens tradicionais e comunicativas de ensino de línguas: alguns princípios que as caracterizam

As abordagens tradicionais de ensino de línguas davam prioridade à competência gramatical como sendo alicerces da proficiência lingüística. Baseavam-se na convicção de que era possível aprender gramática por meio de instrução direta e de uma metodologia calcada na prática repetitiva de modelos mecânicos. Acreditava-se que o aprendizado de línguas compreendia compilação de um grande acervo de sentenças e modelos gramaticais e aprendia-se a produzi-lo com precisão e rapidez ao vivenciar a situação apropriada (RICHARDS, 2006).

Uma vez que um comando básico da língua estrangeira tivesse sido estabelecido por meio de exercícios de repetição orais e de práticas controladas, as quatro habilidades eram apresentadas, normalmente na seguinte seqüência: no falar, ouvir, ler e escrever. Conforme Richards (2006), as técnicas utilizadas com freqüência incluíam a memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e várias formas de práticas guiadas para conversação e escrita. Era dada muita ênfase à perfeição e à pronúncia e ao domínio perfeito da gramática desde os estágios iniciais do aprendizado de línguas, pois acreditavam que, caso os alunos cometessem erros, essas incorreções iriam rapidamente se incorporar ao discurso do aluno em caráter permanente.

As metodologias baseadas nessas suposições incluem a metodologia áudio-lingüística adotada na América do Norte e a abordagem estrutural-situacional do Reino Unido. Os programas de estudo durante esse período consistiam em listas de palavras ou de itens gramaticais classificados de acordo com seus diferentes níveis de complexidade.

A metodologia áudio-lingual, de acordo com Hadley (2001), resultou da combinação da lingüística estrutural e da psicologia behaviorista. Esta teoria foi colocada em prática inicialmente na década de 1940, mas sua essência metodológica foi mais amplamente divulgada e utilizada a partir da década de 1950, e concebia o processo de aprendizagem em termos de condicionamento.

Hadley (2001) resume cinco princípios básicos do método audio-lingual dos quais apresento aqui quatro, pois o quinto trata mais detalhadamente da seqüência do desenvolvimento das quatro habilidades, o que não será tratado neste trabalho:

1) o objetivo do ensino de segunda língua é "desenvolver nos estudantes os mesmos tipos de habilidades que os falantes nativos têm". Os estudantes devem, para isso, eventualmente manejar a língua em um nível *inconsciente*;

2) a língua nativa deve ser banida da sala de aula; uma "ilha cultural" deve ser mantida. Ensine a L2 sem referência à L1;

3) os estudantes aprendem línguas através de técnicas de estímulo-resposta. Os estudantes devem aprender a falar sem atenção a como língua deve ser colocada junta. Não deve ser dado tempo para que eles pensem em suas respostas. As respostas condicionadas serão conseguidas através da memorização de diálogos e exercícios modelo;

4) os exercícios modelo devem ser ensinados inicialmente sem explicação.

Hadley (2001) exemplificou a teoria audio-lingual ao fazer menção a um estudo que apontou três partes básicas em que consistia um capítulo de um livro-texto produzido com base nesta teoria, quais sejam: (1) o diálogo; (2) exercícios modelo; e (3) atividades de aplicação. Os exercícios modelo incluíam (a) exercícios de repetição, em que nenhuma mudança era feita, os estudantes simplesmente repetiam o modelo do professor; (b) exercícios de transformação, em que mudanças mínimas eram feitas pelos estudantes, reforçadas pelo professor ou pela fita. As atividades de aplicação incluíam adaptações de diálogos, apresentações orais guiadas em que os estudantes tinham a chance de usar o material memorizado para a expressão pessoal, dramatizações semi-controladas, entre outras, sendo que em todas as suas atividades era trabalhado, principalmente, o material memorizado, através de repetição, manipulação ou transformação, para encontrar um mínino para as necessidades comunicativas.

Conforme Hadley (2001), os estudantes não eram encorajados a criar, com pequenas exceções, em geral não precisavam dizer nada que não tivessem visto antes ou memorizado.

A autora aponta melhorias desta teoria com relação às que a antecederam. Considera como pontos positivos que o foco na habilidade oral tenha levado a uma boa pronúncia e um a discurso correto, ao menos quando as respostas dadas pelos alunos são familiares, e que também o seu uso enfatizou o ensino de cultura e, de alguma forma, o trato com situações do dia-a-dia da comunidade da língua alvo. Entretanto, salienta que esta metodologia não produziu o que havia prometido: *falantes bilíngües no final da instrução*, além do método não levar em consideração as variedades de estilo de aprendizagem e preferências dos estudantes,

favorecendo os estudantes auditivos e ignorando aqueles que gostariam de entender as regras e o sistema gramatical da língua.

Segundo a autora, hoje muitos professores continuam usando técnicas áudio-linguais de forma mais eclética, por considerar que a busca por uma forma verdadeira pode ser fútil e frustrante. Para ela, a busca pela multiplicidade de formas de responder ao desafio e de ensinar se deu após a percepção de que o aprendizado é um processo extremamente complexo e que os aprendizes são indivíduos com diferentes personalidades, estilos e preferências. Apoiada em Richards e Rodgers, considera que o ecletismo, entretanto, precisa ter princípios para a instrução ser efetiva e que as técnicas e atividades precisam ser escolhidas de forma inteligente compatíveis aos objetivos específicos de um programa de ensino.

A abordagem comunicativa, que apresenta características bem distintas da áudio-lingual, vem sendo amplamente adotada desde os anos 90, conforme Richards (2006). O ensino comunicativo de línguas continuou a se desenvolver à medida que os entendimentos sobre os processos do aprendizado de uma segunda língua também se desenvolveram. Um conjunto de princípios gerais centrados na noção de competência comunicativa tem constituído meta final do ensino de línguas estrangeiras e de segunda língua, e com isso vão sendo reformulados conteúdos e metodologia.

Atualmente, vários tradições e paradigmas educativos distintos têm dado base à teoria e prática de ensino comunicativo de línguas. Por isso, não existe um único conjunto, unânime, de práticas que caracterizam o ensino comunicativo de línguas na atualidade, de acordo com Richards (2006). Em vez disso, o ensino comunicativo de línguas refere-se a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, de idade de alunos, seu nível, suas metas de aprendizado e assim por diante.

As suposições básicas e suas variantes apresentadas por Richards (2006), que listo a seguir, sustentam as práticas atuais no ensino comunicativo de línguas:

1) o aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas;

2) tarefas e exercícios de ensino eficazes realizados em sala de aula oferecem oportunidades para os alunos negociarem os significados, expandirem seus recursos lingüísticos, observarem como é utilizada a linguagem e participar de trocas significativas entre os interlocutores;

3) a comunicação significativa é o resultado do processamento pelos alunos de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador;

4) a comunicação é um processo holístico, que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades lingüísticas;

5) o aprendizado de idiomas é facilitado tanto por atividades que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão sobre linguagem;

6) o aprendizado de idiomas é um processo gradativo que envolve o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro. Embora os erros sejam produtos naturais do aprendizado, a meta final é conseguir usar o idioma estrangeiro com precisão e fluência;

7) os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para aprendizado de idiomas, progridem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua;

8) o aprendizado de idiomas bem-sucedido envolve a utilização de estratégias eficazes de aprendizado e comunicação;

9) o papel do professor em um curso de idiomas é o de um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, levando o aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e o aprendizado lingüístico;

10) a sala de aula é uma comunidade em que os alunos aprendem por meio da colaboração e compartilhamento.

Richards (2006) diz que as abordagens atuais de metodologias se baseiam nas tradições encontradas nos primórdios do ensino comunicativo de línguas e continuam a fazer algum tipo de referência às abordagens tradicionais. Assim, caracteriza as atividades em sala de aula por apresentarem algumas das seguintes características:

- buscam desenvolver a competência comunicativa dos alunos, fazendo uma correlação do desenvolvimento gramatical com a habilidade de comunicação; dessa forma, a gramática não é ensinada como um tópico isolado, mas normalmente origina-se de uma tarefa comunicativa que gera, conseqüentemente, uma necessidade ou itens

gramaticais específicos; os alunos podem realizar uma tarefa e, em seguida, fazer uma reflexão sobre algumas características lingüísticas de seu desempenho;

- criam a necessidade de comunicação, interação e negociação de significados por meio da utilização de atividades como, por exemplo, resolução de problemas, compartilhamento de informações e dramatizações;

- oferecem oportunidades tanto para aprendizado indutivo quanto para aprendizado dedutivo da gramática;

- utilizam conteúdos que se relacionam diretamente à vida e aos interesses dos alunos;

- permitem que os alunos personalizem o aprendizado aplicando o que aprenderam à sua própria vida;

- os materiais didáticos normalmente utilizam textos autênticos para criar interesse e oferecer modelos válidos de linguagem.

As abordagens de ensino de idiomas, atualmente com base na visão comunicativa de aprendizagem de língua, segundo Jacobs e Farrell (2003), apresentam mudanças como:

1) autonomia do aluno: oferecer ao aluno maior poder de escolha de seu próprio aprendizado e tanto em termos de conteúdo quanto aos processos de que pode dispor; a utilização de pequenos grupos para o trabalho em aula é um exemplo dessa maior liberdade, bem como o emprego da auto-avaliação;

2) a natureza social do aprendizado: o aprendizado não é uma atividade particular e individual, mas antes uma atividade social que depende da interação com outras pessoas; o movimento conhecido como aprendizado cooperativo reflete esse ponto de vista;

3) integração curricular: enfatiza-se a associação entre diferentes linhas de programas de estudo, de forma que o idioma sendo estudado não é visto como a matéria isolada, mas como um tópico ligado a outras matérias no programa curricular;

4) enfoque no significado: o significado é visto como a mola propulsora do aprendizado; o ensino baseado no conteúdo reflete essa visão e busca fazer das explorações de significados por meio do conteúdo o ponto central das atividades do aprendizado lingüístico;

5) diversidade: os alunos aprendem de formas diferentes e possuem pontos fortes distintos; o ensino precisa levar essas diferenças em consideração ao invés de tentar forçar os alunos a se adaptarem a um único modelo; no ensino de idiomas, isso levou a uma ênfase no desenvolvimento do uso e da conscientização por parte dos alunos, assim como das estratégias de aprendizado;

6) habilidades de raciocínio: a linguagem deveria servir como um meio de desenvolver habilidades de ordem superior, também conhecidas como raciocínio crítico ou criativo; no ensino de idiomas, isso significa que os alunos não aprendem uma língua por si só, mas antes com o objetivo de desenvolver e aplicar as suas habilidades de raciocínio em situações que vão além das paredes da sala de aula;

7) avaliação alternativa: novas formas de avaliação são necessárias para substituir os testes de múltipla escolha e outros itens que atestam as habilidades de ordem inferior;

8) professores como co-aprendizes: o professor é visto como facilitador que está constantemente experimentando várias alternativas, por exemplo, aprender fazendo; no ensino de idiomas, isso resultou em um interesse pela pesquisa de ação e outras formas de investigação de sala de aula.

Assim, nos dias de hoje, o ensino comunicativo de línguas estrangeiras pode ser visto como a descrição de um conjunto de princípios fundamentais sobre aprendizado ensino de línguas, e de suposições que podem ser aplicadas de várias formas e que lidam com diferentes aspectos dos processos de ensino e de aprendizado, segundo Richards (2006). Para ele:

- Uns se concentram na entrada de informações para o processo de aprendizagem. Dessa forma o ensino com base no conteúdo enfatiza que o conteúdo é o objeto de ensino e direciona todo o processo de aprendizado de línguas.

- Outros se concentram mais diretamente nos processos educacionais voltados a instruções específicas. A instrução com base em tarefas, por exemplo, defende o uso de tarefas educacionais como a base do aprendizado.

- Outras ainda, como a instrução com base na competência e o ensino com base em textos, se voltam aos resultados do aprendizado e que utilizam os resultados ou os produtos como ponto de partida no planejamento do ensino.

Diante da disponibilidade de diferentes propostas teórico-metodológicas, é importante considerar os objetivos que resultam em aprendizagem, os quais devem levar em conta a

individualidade dos aprendizes. Segundo Cameron (2001), o livro ou o conteúdo do curso podem ditar o que é para ser *ensinado*, mas o que é para ser *aprendido* só pode ser planejado por um professor que conhece os alunos, e pode fazer tal conteúdo funcionar para eles. As atividades de ensino têm se apresentado de forma diversificada, procurando se tornar “mais ricas e mais criativas”, favorecendo aprendizagens “significativas”, próximas das vivências dos alunos. Assim, o uso de “tarefas” vem sendo introduzido e implementado como procedimento didático, imprimindo um caráter mais “próximo do real” às ações escolarizadas.

Cameron (2001) define a noção "tarefa" na sala de aula de crianças, considerando como este termo pode contribuir para a redefinição do ensino para crianças. De acordo com a autora, o construto "tarefa" entrou no ensino de língua através do trabalho com adultos, que precisava utilizar a língua estrangeira fora da sala de aula e as atividades praticadas na sala de aula contrastava com as necessárias fora dela. Os objetivos e a produção das atividades foram, então, adaptados para que fossem relacionados às necessidades reais dos aprendizes, tais como ler os horários dos ônibus, comprar ingressos para o cinema. Afirma que, embora o aspecto essencial de uma tarefa seja que os aprendizes tenham foco no significado do conteúdo, e não em sua forma, o foco no significado não é suficiente para o desenvolvimento continuado da língua.

Essa autora também aponta que a noção de "real" ou "autêntico" deva ser analisada quando se trata de ensino de línguas para crianças pequenas. Faz essa indicação porque muitas crianças não usam a língua estrangeira fora da sala de aula, a não ser quando usam computadores, conversam com turistas em seu país, etc., então, o uso que fazem dela é esporádico, nem sempre atendendo a uma necessidade de comunicação. Sugere que haja uma *congruência dinâmica*, em que se escolham atividades e conteúdo que sejam apropriados para a idade da criança e sua experiência sócio-cultural, assim a língua vai *crescer com* as crianças. Pondera que, embora algum deste vocabulário não seja mais necessário no futuro, será formada uma base útil a ser usada também pelo adulto, já que o "uso real da língua" para crianças não é óbvio, o vocabulário que eles aprendem hoje pode não ser mais necessário daí a um ano.

As considerações feitas neste capítulo, ainda que não apontem para uma forma que possa constituir “a melhor metodologia”, descrevem características de metodologias e suas dinâmicas, tendo implícitos conceitos de professor, de aluno e, no caso de serem adotadas no ensino de crianças, o conceito de criança.

A participação do aluno no ensino-aprendizagem de línguas, conforme a metodologia pode constituir base das tarefas de sala de aula. Nos dias de hoje, com exceções, a mera repetição de modelos oferecidos pelo professor deixa de ser considerado um comportamento adequado nas rotinas de ensino nas aulas de língua. O aluno é visto como sujeito da aprendizagem, a qual ocorre através de sua interação com os demais. São consideradas, nas ações de ensino e aprendizagem, as circunstâncias de tempo e espaço vividas, fornecendo elementos que dão sentido às informações que o aprendiz recebe. A linguagem é viva e adquire significado no uso que é dado pelos interlocutores.

Ao invés de ter a produção como um critério, o foco é em como os *objetivos* e a *ação* seriam um *todo unificado*, de acordo com Cameron (2001). Segundo ela, as tarefas de sala de aula para crianças aprendendo uma língua estrangeira devem:

- ter coerência e unidade para os aprendizes (do tópico, atividade e/ ou produção);

- ter significado e propósito para os aprendizes;

- ter claros objetivos de aprendizagem de língua;

- ter um começo e um fim;

- envolver os aprendizes ativamente.

Ao estabelecer as principais noções de ensino a partir dos princípios adotados nos diferentes métodos de língua estrangeira, lembro que, cada um deles insere-se numa visão de língua, professor, aluno e escola diferenciada. Esses conceitos mudaram com o tempo. E a sociedade também mudou. O conceito de criança e sua participação na sociedade se transformam a cada dia, com isso, a concepção de língua e seu ensino vêm assumindo novas formas.

1.4. Ensino para a criança pequena: pressupostos teóricos e legais da educação infantil

Ao escolher o tema deste estudo que é focalizar o vocabulário presente no livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil, buscando identificar objetivos e concepções a respeito do tema implícitos neste material, considero que, além de pressupostos lingüísticos também, é necessário considerar bases políticas e pedagógicas que contribuem na sustentação da educação infantil atualmente. O que também leva a refletir sobre o fato de que no uso do livro didático como recurso de ensino podem emergir entre professor, aluno, autor(es) do livro, perspectivas divergentes no contato com o texto proposto. Idéias e atitudes já sedimentadas acerca de determinadas imagens, palavras ou agrupamentos

destas diversificam entendimentos e afetam relações sociais no ensinar e aprender. Assim, docente e discente apossando-se do estimulo despertado pelo livro didático vão realizando tentativas de intersubjetividade, buscando efetivar a comunicação e através dela dar sentido da interação em curso na sala de aula.

Provocar um processo relacional com vistas a uma transmissão de informação ou modificação do ponto de vista do outro é papel da educação. Para Maturana (1998) o peculiar do humano está na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar. Diz ele que

> a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 1998, p.25).

Ao relacionar-se com o mundo a seu redor, a criança se comunica utilizando várias linguagens, criando, e afetando as circunstâncias de interação com pessoas, eventos e lugares. Entender como ações e decisões de indivíduos são modeladas por seus atos intencionais e que a forma desses estados intencionais se realiza através da participação em sistemas simbólicos da cultura, de acordo com Bruner (1997), permite melhor compreender o outro como pessoa e com ele estabelecer uma melhor relação, que proporcione crescimento mútuo. A cultura, para este autor, é um dos elementos constitutivos da mente. Pois ela dá significado à ação, situando os estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo, impondo padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de discurso.

Idéias como essas estão inerentes nos processos de ensinar e aprender em todos os níveis de escolaridade e recebem no presente texto um realce específico ao ter o livro didático com objeto de estudo para a pesquisa e como recurso no ensino de língua estrangeira para crianças pequenas, imersas no contexto político, social e afetivo de suas famílias, sua comunidade, sua(s) instituições escolar(es)[1]. Na educação infantil tais idéias encontram respaldo político com o que é destacado no texto do Parecer CEB/CNE nº 022/98:

> Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:
>
> *inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
> *tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

[1] Há crianças que a partir de dois anos de idade freqüentam mais de uma instituição educacional, como: escolas de língua estrangeira, escolas de danças, escolas infantis para formação geral, academias de esportes, entre outras. Podendo, em alguns casos, estarem todas estas atividades dissociadas em uma mesma instituição de ensino.

> * inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
> * encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (p.6)
> Por isto, ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas. (p. 6)

Esse Parecer delineia uma política de atendimento a crianças de 0 a 6 anos no País, fortalecida pela Resolução CEB/CNE nº 01/99 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, apontando para um grande desafio:

> ... que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual , social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.
> E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental. (p.7)

O Parecer CEB/CNE nº 022/98 ressalta que a LDB, Lei nº 9394/96: "propõe caminhos de interação intensa e continuada entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, o que abre perspectivas a serem exploradas pelos sistemas educacionais de maneira criativa e solidária, em regime de colaboração". (p. 8) E ainda quando assinala que:

> Ao analisar a questão das propostas pedagógicas, a Lei atribui grande importância ao papel dos educadores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação e interpretação com as famílias, como se depreende dos Arts. 13,I, II, VI; 14, I, II. Aqui é indispensável enfatizar a importância da formação prévia e da atualização em serviço dos educadores. (p. 9)

A Lei nº 9394/96, que estabelece bases para educação nacional, no art. 29 estabelece que: a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 indica que a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Diante destes pressupostos são instituídas as seguintes Diretrizes para a Educação Infantil com essa premissa:

> Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. (Par. CEB/CNE nº 022/98)

A legislação especifica, através do Parecer citado acima, referindo-se também à LDB Arts. 12 a 15, determina que nas propostas pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão dedicar a devida importância à identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e à identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações, de modo que promovam em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança. Isto implica valorizar ações pedagógicas que dêem à criança condição de reconhecer que ser, sentir, brincar, expressar-se, se relacionar, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, que desde bebês vão aperfeiçoando estes processos, gradual e articuladamente, nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral.

Assim, esses pressupostos legais indicam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devam buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, veiculando informações que favoreçam a aquisição de conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas. Essas propostas precisam, ainda, em seus fundamentos e em seus procedimentos, articular os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia, num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde sejam empregadas: as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos.

Ao considerar os princípios promulgados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil através do Parecer CEB/CNE nº 022/98 e Resolução CEB/CNE nº 01/99, aponto para um importante aspecto ao qual meu olhar é dirigido no livro didático destinado a crianças pequenas. Aspecto este ressaltado pela valorização do ensino com base na concepção de que o desempenho das crianças se dá de modo interacional, favorecendo a construção de seu conhecimento a partir das relações estabelecidas em variados ambientes, de maneira

diferenciada de uma criança para a outra, já que cada indivíduo tem maneiras particulares de obter êxito na aprendizagem. Entretanto, estes princípios expressos no texto legal e na literatura especializada nas áreas de lingüística e pedagógica são evidenciados nas classes de educação infantil e mesmo nas orientações/instruções contidas em livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira a crianças pequenas? Há consistência nas propostas pedagógicas contidas nestes recursos didáticos favoráveis ao atendimento a estes princípios?

A ação pedagógica do educador infantil não se assinala por "transmitir seus conhecimentos" ao aluno, como se ele, professor, fosse o único recurso capaz de oferecer a informação diretamente ao estudante. Ele constitui um elemento na trama de relações oportunizadas no contexto de ensino-aprendizagem. No debate sobre *cuidar* e ou *educar* crianças emerge a necessidade de estabelecer um currículo para a educação infantil. Diferentes características de ações são identificadas na educação infantil, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, conforme concepções de infância, currículo e atendimento. Residem aí diversificadas abordagens da educação infantil, muitas vezes sem que se considere a criança cidadã, o professor como intelectual comprometido em participar da elaboração/execução de um projeto educativo, que atenda à diversidade que caracteriza o alunado dessas classes. Como lembram Delgado e Muller (2005):

> Estamos acostumados a pensar nas crianças como alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Estamos condicionados a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos como a televisão, os *videogames*, as salas da *internet*, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas com seus espaços informais e clandestinos de educação, as academias, os *shoppings*, as escolas de samba ou as danceterias. Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas, interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada (DELGADO & MULLER, 2005, s/p).

Entretanto, é válido destacar que as culturas infantis não são apartadas das demais, como se a produção cultural das crianças fosse descontextualizada, como culturas diferentes das dos adultos. A criança, na convivência, interage com diversas culturas e neste processo de se relacionar “com a ‘cultura geral’, ou seja, na interação com a cultura representada pelo adulto, as crianças produzem uma cultura própria que contempla a especificidade de sua infância” (MARTINS FILHO, s/d, p. 04). Diz ele que as crianças apropriam-se da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura na socialização com seus pares, sem que

isso ocorra de forma direta por simples imitação, o que faz com que não ocorra uma reprodução na íntegra, mas sim ocorre um processo criativo de interpretação.

Os preceitos constitucionais de 1988, pela primeira vez na história brasileira, reconheceram o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, definindo que é dever do Estado, por parte dos municípios, atender à demanda local (BRASIL, 1988) e foram confirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9.394/96, que apresenta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, portanto direito inalienável de cidadania e dever do Estado. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil instituídas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CEB/CNE nº 01/99 apontam para uma política nacional para a infância brasileira como investimento social. Porém, conforme afirma Vasconcellos (2001), estes dispositivos legais dependem para se efetivarem, do trabalho cotidiano dos profissionais que, envolvidos com as práticas, dão vida à relação da municipalidade com a criança e sua família.

Para essa autora, a qualificação dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de educação infantil só são possíveis pela construção coletiva e reconstrução pessoal de *sentidos*, *significados* e *valores* referentes a uma filosofia de educação infantil. Afirma ela que o caminho mais seguro para a democratização da educação infantil é a construção partilhada de novas formas de entender o desenvolvimento da criança e dos educadores, autores que são de uma nova auto-imagem e de uma profissão.

Desta forma, espaços de reflexão onde os professores possam considerar a dimensão intelectual e os aspectos socioculturais e morais inerentes à proposta de construção do conhecimento humano, no entender de Vasconcellos (2001), adquirem valor favorecendo a análise das prescrições legislativas, de modo a que venha embasar projetos pedagógicos.

O reconhecimento da educação infantil como parte importante do desenvolvimento educacional, assim como o conhecimento de propostas teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, seria uma das razões para conseqüente mudança na visão assistencialista encontrada no passado, adotando uma concepção que prioriza a criança como sujeito da educação, considerando que a infância tem valor em si mesma. Assim, diferentes percepções quanto ao contexto a ser trabalhado, bem como o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional acarretam mudanças no modelo de trabalho e concepções de profissionais atuantes nas instituições de educação infantil, como lembra Oliveira (2001) ao afirmar que a educação infantil concebida em uma premissa educacional e não assistencial, “torna-se evidente a mudança de perfil do profissional requerida para seu

novo papel a ser desempenhado com a criança, não podendo mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino posterior" (OLIVEIRA, 2001, p. 89).

A regularização formal das creches e pré-escolas permite que se reivindique o cumprimento da lei e comprometimento governamental e empresarial quanto ao que foi determinado. Também por este motivo, a área dedicada ao trabalho e à pesquisa na educação infantil aponta avanços em termos legais, contemplando necessidades das famílias, direitos e deveres das crianças, assim como atualização frente às mudanças da sociedade. Entretanto, no que concerne o ensino de línguas estrangeiras, a legislação brasileira ainda não assenta pressupostos a fim de regularizar ações compatíveis aos preceitos legais e teóricos acerca da Educação Infantil e suas especificidades, fazendo, a meu conhecimento, com que ocorram em escolas particulares e cursos livres de idiomas distorções de informações teóricas e atendimento precário às características afetivo-sócio-culturais das crianças pequenas.

As políticas educacionais da legislação brasileira no que se diz sobre ensino de línguas estrangeiras são dadas a partir da quinta série do ensino fundamental, entretanto, não se pode deixar de considerar que em diversos lugares do Brasil, assim como do mundo, a prática do ensino de língua inglesa como LE tem sido efetivada com crianças pequenas. O debate existente sobre a validade dessa prática e de como ela ocorre não se resume aos pais, professores e gestores escolares, mas também aos acadêmicos e estudiosos ao redor do mundo.

Por outro lado, a partir da alteração da redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, resultando na Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, houve a redução de um ano na educação infantil. O Conselho Nacional de Educação nesse momento está em processo de revisão das diretrizes para os ensinos infantil e fundamental, convidando a sociedade em geral e aos especialistas a participarem de discussões a respeito desta alteração e outras dela decorrentes.

Em notícia veiculada no site do Ministério da Educação, é dada ênfase às mudanças que a educação passou nos últimos sete anos, onde se destaca a aprovação da lei que instituiu o ensino fundamental de nove anos, no qual as crianças ingressam aos seis anos, justificando a revisão nas Diretrizes Curriculares para a educação infantil e fundamental. Afirmam os autores, que as diretrizes devem estar em sintonia com esta realidade, e isso vale tanto para orientar os currículos dos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades e para a formação continuada de professores, como para dar nova dinâmica às aulas na escola básica.

Entre as mudanças verificadas desde a vigência das diretrizes são consideradas: a chegada da informática às escolas e de temas da atualidade, como a educação ambiental e sexual, a igualdade racial e a violência, que não podem ser ignorados no ambiente escolar (http://portal.mec.gov.br/cne/).

A formação dos profissionais da educação infantil, na ótica de Didonet (2001), carece de atenção especial, tendo em vista a relevância do papel de mediadores exercidos por eles no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sua qualificação específica requer, entre outras coisas, a habilidade de reflexão sobre sua prática de forma que essa se torne fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Recomenda que, além da formação acadêmica, os docentes estejam em formação permanente, durante e por meio do trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

2. VOCABULÁRIO E ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO PARA O APRENDIZADO DO LÉXICO

Na revisão da literatura especializada e na socialização de conhecimentos ocasionada por minha vivência profissional de mais de dez anos no ensino de inglês para crianças pequenas, tenho observado ênfase no trabalho centrado no ensino de vocabulário. Estas constatações coincidem com a de professores e pesquisadores na área, como o de Scaffaro (2006), que considerou o vocabulário como item muito explorado com aprendizes em idade pré-escolar, especialmente ao observar os materiais didáticos disponíveis no mercado e a realizar observação em certos livros de Porto Alegre/RS. A. Zilles (2006) enumera crenças que, em sua ótica, fundamentam o currículo de língua inglesa na educação infantil. Sua discussão reforça a informação de que o currículo está centrado no vocabulário. Conforme a autora, em tais currículos imperam as seguintes crenças: ensinar uma língua a crianças pequenas é ensinar vocabulário; o ensino de vocabulário a crianças deve ser feito segundo campos de significado: cores, meios de transporte, números, plantas, animais, etc.; o vocabulário deve ser ensinado como itens isolados, inseridos em frases em português, para evitar que as crianças tenham dificuldades; cada palavra deve ser traduzida ou mostrada em desenhos, objetos, etc. para garantir que a criança compreenda seu significado; a pronúncia de cada palavra deve ser ensinada: em geral, o professor oferece o modelo e a criança repete. É interessante destacar que, dado o histórico da metodologia do ensino LE, bem como do ensino e aquisição de vocabulário, é possível reconhecer que essas crenças tenham sido construídas com base em conhecimentos adquiridos em determinados períodos que as caracterizaram inseridas em alguns métodos, como pôde ser visto no capítulo anterior, e no que será tratado neste capítulo.

Considerando, portanto, que no conteúdo presente nos livros didáticos destinados ao ensino inicial de LE destaca-se o estudo de vocabulário, esse constitui item a ser discutido nesse capítulo, que *focaliza estudos relativos a conhecimento de vocabulário, que permitam refletir acerca da importância do contexto para o ensino de vocabulário na língua estrangeira*.

2.1. Vocabulário: extratos de enfoques sobre seu ensino

No capítulo 1 deste trabalho, foram expostas sínteses que mostram o histórico e metodologias do ensino de LE utilizadas ao longo do tempo, apontando características, evolução, vantagens e desvantagens de sua abordagem. Nesta seção, enfoco o vocabulário fazendo um recorte de orientações e reflexões de alguns autores que se dedicam a estudar essa temática diretamente.

As formas como o vocabulário e o seu conhecimento são vistos em sala de aula têm sido influenciadas pela divulgação de pesquisas na área de aquisição e ensino de vocabulário entre outras, que atualmente postulam um lugar de mais destaque para este item lingüístico. Por muito tempo, a aprendizagem de vocabulário foi vista como periférica para a aquisição da linguagem. A teoria lingüística especificava aprendizagem de palavras em um modelo funcional-associativo que não poderia ser acomodado à sintaxe (COBB, 2002). Pesquisadores de lingüística aplicada e professores concordaram com esta visão, segundo este autor, procurando alinhá-la com suas teorias, também por saberem que o vocabulário é vasto para ser ensinado por instrução direta e acreditando que poderia ser mais ou menos percebido por si mesmo.

Muito desta visão foi revertida. Estudos realizados nos anos 1980 e 1990 mostraram que conhecimento de vocabulário é pré-condição para a maioria das habilidades de linguagem e também principal fonte de variação na condição final de tais habilidades. O crescimento lexical deve, então, ser oportunizado através de instrução. Uma percepção que não mudou é a de que o vocabulário é vasto (COBB, 2002).

A importância da atenção ao vocabulário, mesmo em aulas baseadas na abordagem comunicativa, é citada por Brown (1994), ao dizer que embora as aulas comunicativas sejam direcionadas para o conteúdo, tarefas, ou interação, o vocabulário é visto no seu papel central quando em linguagem contextualizada e significativa, não mais como itens em uma longa e enfadonha lista de palavras.

As alterações nas concepções, abordagens e procedimentos metodológicos ao longo dos últimos anos causam nos professores de línguas freqüente incerteza sobre como melhor incorporar a aprendizagem de vocabulário em seu ensino. Técnicas tradicionais de apresentar novas palavras em aula ou pedir aos alunos que memorizem listas de itens de vocabulário parecem ultrapassadas no contexto dos currículos atuais de ensino de língua, baseados em tarefas. O debate na área de aquisição de segunda língua sobre a necessidade do foco na forma em atividades da sala de aula comunicativa centrou-se quase que inteiramente na aquisição de gramática, mas há discussões similares visando encontrar um lugar para o estudo sistemático de vocabulário no currículo de língua (READ, 2004).

Schmitt (2000) argumenta que não há uma maneira certa ou melhor de ensinar vocabulário. A melhor prática em qualquer situação vai depender do tipo de estudante, das palavras-alvo, do sistema e do currículo da escola entre outros fatores. Entretanto, para ele, o

entendimento das principais noções de como o vocabulário é adquirido pode ajudar para um ensino mais significativo e com melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Construir um vocabulário útil é central para o aprendizado de uma língua estrangeira nos anos iniciais de escolarização. Embora as opiniões sejam divergentes sobre o quanto a gramática da língua estrangeira pode ser ensinada, na opinião de Cameron (2001), as crianças são capazes de aprender palavras da língua estrangeira através da participação no discurso de atividades de sala de aula. Ressalta, entretanto, que muitas informações gramaticais importantes estão vinculadas às palavras e que a aprendizagem das palavras pode levar os estudantes à gramática. Então, priorizar o desenvolvimento de vocabulário não representa abandono da gramática, no entender de Cameron (2001). Ao invés disso, a aprendizagem de vocabulário pode servir como ponto de partida para aprender e usar a gramática, pois, para esta autora, o desenvolvimento de vocabulário envolve conhecer palavras, mas também implica em saber mais sobre elas. Quanto mais for descoberto sobre como funcionam as palavras na língua e como o vocabulário é aprendido, armazenado e usado mais difícil se torna sustentar a cisão tradicional entre vocabulário e gramática (CAMERON, 2001).

Com *input* altamente contextualizado, uma criança é capaz de extrair as informações semânticas, sintáticas e morfológicas, enquanto se torna familiarizada com a forma da palavra. Jiang (2000) defende a idéia de que a integração de diferentes tipos de informações em entradas lexicais requer exposição à linguagem extensiva e altamente contextualizada. O campo de vocabulário tem sido especialmente produtivo nas últimas duas décadas. São destacadas por Gu (2003), Cameron (2001) e Read (2004) entre outras publicações recentes, que esclarecem diferentes aspectos de aquisição de vocabulário.

Mesmo havendo uma longa tradição em estudos e pesquisas sobre temas relacionados a vocabulário, Nation (2003) afirma que professores e organizadores de cursos nem sempre têm levado em consideração estas pesquisas.

2.1.1. Introdução de vocabulário no ensino de língua estrangeira

O vocabulário pode ser incorporado em um curso de idiomas de diferentes formas de acordo com Nation (2003), que julga pertinente apresentar as seguintes variedades de *input*:

1) O aprendizado baseado no *input* voltado para o significado. Implica aprender e estabelecer itens no idioma através da leitura e da compreensão oral. A aprendizagem nessa variedade tem um objetivo secundário, porque o foco principal da atenção dos alunos está no conteúdo do que eles estão ouvindo ou lendo.

2) O aprendizado baseado no *output* voltado para o significado. Implica aprender e estabelecer itens no idioma através da fala ou da escrita e, assim como na variedade de *input* voltada para o significado, a aprendizagem de vocabulário tem um objetivo secundário.

3) Aprendizagem voltada para o idioma. Essa variedade envolve a aprendizagem deliberada, focada nos itens do idioma. Inclui estudar vocabulário e gramática, aprender e praticar novos sons, e estudar os aspectos do discurso. Essa parte implica o estudo do sistema de linguagem.

4) Desenvolvimento da fluência. Essa variedade não envolve itens de linguagem desconhecidos e aborda as quatro habilidades de compreensão oral, fala, leitura e escrita. Nessa variedade, os alunos praticam fazendo melhor uso possível do que já sabem.

Planejar a forma como o vocabulário é tratado em um curso apresenta benefícios consideráveis, na opinião de Nation (2003), independentemente da abordagem adotada no ensino de idiomas. De igual importância é a escolha do vocabulário a ser enfocado.

2.1.2. Palavras de alta e baixa freqüência: atenção a seu conhecimento

Nation (2003) salienta que algumas palavras ocorrem com maior freqüência do que outras; merecendo, por isso, maior atenção. Aí se situa uma questão crucial na aplicação dos resultados de estudo de freqüência, qual seja: decidir onde se encontra o ponto de cisão entre o vocabulário que merece e o que não merece dedicação.

As palavras de alta freqüência formam um pequeno grupo, mas são suficientes para constituir o objetivo a ser atingido em um curso de dois a três anos de duração. Por serem freqüentes e apresentarem vasta abrangência para um grupo pequeno de palavras deveriam receber atenção direta tanto de professores como de alunos, no entender de Nation (2003). O autor acrescenta que não faz sentido dedicar atenção a outras palavras se as palavras de alta freqüência ainda não são conhecidas.

Na língua inglesa, as palavras de alta freqüência são compostas de aproximadamente 2000 famílias de palavras, incluem a maior parte das 176 palavras funcionais (palavras que não são substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios) bem como palavras de conteúdo, como *help, day* e outras. Essas 2000 palavras de alta freqüência podem corresponder de 80% a 95%

das palavras que ocorrem em um determinado texto. É possível falar escrever a maioria do necessário no dia-a-dia usando apenas essas palavras.

As palavras de baixa freqüência formam um grupo grande e imprevisível de palavras, ainda que com pouca abrangência para tantas palavras. Este grupo é composto por aquelas palavras que não estão nos grupos de palavras acadêmicas[2] e palavras técnicas[3]. Raramente, essas palavras são encontradas mais de uma vez em curtos espaços de tempo. Entretanto, não significa que deva ser omitida sua aprendizagem. Estratégias de ensino diversificadas podem favorecer sua apresentação ao aluno. As palavras de alta freqüência merecem atenção repetida do professor, dos alunos e do livro texto, por outro lado, palavras de baixa freqüência não requerem tempo para serem ensinadas. Na concepção de Nation (2003), contudo, elas serão aprendidas depois de os alunos terem controle sobre as palavras de alta freqüência.

O ensino de língua estrangeira não se atém a considerar somente o vocabulário, pois não se deve supor que se um aprendiz tiver conhecimento de quantidade suficiente de palavras seja mais fácil utilizar a língua. O conhecimento do vocabulário é apenas um componente de habilidades lingüísticas tais como a leitura e o discurso, segundo Nation e Waring (1997). Não se deve também supor que o conhecimento do vocabulário é sempre um pré-requisito ao desempenho de habilidades de língua. O conhecimento do vocabulário permite o uso da língua, o uso da língua permite o aumento do conhecimento do vocabulário, o conhecimento do mundo permite o aumento do conhecimento do vocabulário e do uso da língua e assim por diante (NATION & WARING, 1997).

2.2. Vocabulário: o que significa conhecer uma palavra?

O conhecimento de vocabulário não se reduz ao número de palavras desconhecidas ao aluno assim como não se atém a questões relativas ao conhecimento e compreensão de um conceito, pois estes aspectos não são suficientes, assim como a percepção da palavra como uma unidade portadora de significado, tanto quanto entendê-la como uma unidade de apoio para atribuição de significado.

De um ponto de vista representacional a questão “O que quer dizer aprender uma palavra?” não recebeu atenção da forma que deveria, segundo Jiang (2000) e, devido a isto, há uma falta de conceituação de competência lexical amplamente aceita por parte de estudiosos na área. Continua sua argumentação expondo que uma forma simples e bastante utilizada de

[2] Palavras acadêmicas - ocorrem normalmente em textos acadêmicos e que estão entre as duas mil palavras freqüentes do inglês

[3] Palavras técnicas – vocabulário específico de diferentes áreas. Existem menos de mil palavras, mas assuntos como botânica e anatomia podem ter mais.

definir aquisição de uma palavra seria: ser capaz de reconhecer ou relembrar uma palavra ou seu significado. O fato é que a aquisição de vocabulário é freqüentemente avaliada nos estudos da área comensurando porcentagens de novas palavras nas quais os sujeitos puderam reconhecer, relembrar, ou prover definições, sinônimos ou traduções. Vermeer (2001, p. 218) demonstra concordar com esta idéia ao afirmar que: "A pesquisa de aquisição de L2 tem tipicamente medido extensão do vocabulário (i.e., quantas palavras eles sabem?) ao invés de profundidade (quão bem eles sabem estas palavras?)".

Esta autora analisa conclusões de pesquisadores interessados no assunto vocabulário, revelando que o conhecimento de palavras é multidimensional e envolve outros tipos de conhecimento. Segundo ela, as palavras por vezes são representadas como *nós em uma rede* e estes *nós* podem se interconectar em diferentes dimensões: tematicamente, fonologicamente, morfologicamente, conceitualmente ou sociolingüisticamente. A profundidade do vocabulário vai depender da densidade da rede que rodeia a palavra (VERMEER, 2001).

Nassaji (2004), ao estudar o relacionamento entre a profundidade de conhecimento de vocabulário e o uso e o sucesso de estratégias de inferência dos aprendizes de L2, expõe a distinção entre duas dimensões de conhecimento de vocabulário presentes em pesquisas sobre esta aprendizagem:

> (a) *profundidade de conhecimento e tamanho* – tem sido usado para se referir à qualidade do conhecimento lexical ou quão bem um aprendiz conhece uma palavra.
>
> (b) *extensão de conhecimento* - para se referir a quantidade ou número de palavras que os aprendizes conhecem em um determinado nível ou proficiência de linguagem é denominado extensão de conhecimento de vocabulário.

Pesquisadores notaram a complexidade e a múltipla dimensionalidade do conhecimento de uma palavra e sugerem que conhecer bem uma palavra deve significar mais do que conhecer seus significados individuais em contextos particulares. Muitos tipos de conhecimento são associados com a palavra que o aprendiz precisa conhecer, como: pronúncia, escrita, registro, estilística, traços morfológicos, além das relações sintáticas e semânticas da palavra com outras palavras da língua, incluindo significados colocacionais e conhecimento da antonímia, sinonímia e hiponímia (NASSAJI, 2004).

A aquisição de um novo item lexical é um processo complexo, como afirma Richards (1976). Ele também enfatiza que envolve descoberta sobre a freqüência de um item usado na fala e na escrita, os usos funcionais e situacionais, seu comportamento sintático, sua forma

subjacente e as formas que podem ser derivadas desta, a rede de associações feitas entre este e outros itens, suas características semânticas e significados associados com o item.

Na mesma linha de argumentação, Jiang (2000) chama atenção para divergências na nomenclatura, aliadas às concepções assumidas, referindo-se ao fato de que os estudiosos e professores por vezes usam como sinônimas expressões que para ele são distintas e envolvem uma definição mais ampla de "conhecimento lexical" e "competência lexical". Isso porque esta última, em seu ponto de vista, inclui vários tipos de conhecimentos que uma pessoa precisa possuir para utilizar uma palavra apropriadamente. São conhecimentos tais como a associação com outras palavras e as limitações destas, dependendo das variações de funções e situações. Aponta, ainda, que se pode definir competência lexical concebendo-a como habilidade, e não como conhecimento, com ênfase na automaticidade no processamento lexical. Assim, a aquisição de vocabulário é vista como um processo de aumento da automaticidade no reconhecimento e produção lexicais.

Jiang (2000) observa que vistos dessa forma os termos "competência lexical" e "conhecimento lexical" não podem ser utilizados na literatura da área de forma intercalada, sem diferenciação de significados. Então, explicita as seguintes definições (p. 65):

> - Conhecimento lexical é utilizado como conhecimento ou informação que um aprendiz de L2 lembra sobre forma, significado, utilização gramatical e uso sociolingüístico de uma palavra que é armazenado em um sistema de memória geral, ao invés de integrado na entrada lexical de uma palavra.
>
> - O termo "competência lexical" refere-se aos conhecimentos semânticos, sintáticos, morfológicos e formais sobre uma palavra que se tornaram uma parte integral de uma entrada lexical no léxico mental e pode ser recobrada, automaticamente, na comunicação natural.

A representação da informação lexical em uma segunda língua é fundamental e significativamente diferente da primeira língua, conforme Jiang (2000), isto por que: (1) na L2 não há a riqueza de *input* em termos qualitativos e quantitativos; e (2) a presença de um sistema conceitual e semântico estabelecido com sistema lexical da L1, associado de perto com o outro, principalmente considerando aprendizes adultos.

Os fatores citados contribuem para a diferenciação entre a representação lexical na L1 e na L2, já que no desenvolvimento da L1 a tarefa da aquisição de vocabulário é entender e

adquirir o significado das palavras, assim como suas propriedades; ao passo que na aquisição instrucional de L2 a tarefa da aquisição de vocabulário é primeiramente lembrar da palavra.

Enquanto as palavras são aprendidas como entidades semânticas e formais na L1, na segunda língua elas são aprendidas principalmente como entidades formais. Isso porque o significado é geralmente dado por associações com a L1 ou por definições, sem que o estudante extraia ou aprenda o significado das palavras no contexto por eles mesmos, não se preocupando, assim, em estabelecer relações sintáticas ou observar informações para tal (JIANG, 2000).

Corroborando essa idéia, articula-se a interpretação de Gu (2003), que expõe que a proposta para a aprendizagem de vocabulário deve incluir lembrar palavras, assim como a habilidade de usá-las automaticamente em diferentes contextos quando necessário. Enfatiza que aspectos de conhecimento (ambos, extensão e profundidade) requerem mecanismos de aprendizagem mais conscientes e explícitos, enquanto o aspecto de habilidade envolve, principalmente, aprendizagem implícita e memória.

2.3. Vocabulário receptivo e produtivo

Nation (2001), referindo-se ao debate acerca de conceitos de vocabulário receptivo e produtivo, no qual participam autores como Meara, Corson e Laufer, posiciona-se definindo que:

> - o uso de vocabulário receptivo envolve perceber a forma de uma palavra, enquanto se ouve ou lê e recuperar seu significado;
>
> - o uso de vocabulário produtivo envolve querer expressar um significado através da fala ou da escrita, recuperar e produzir a forma apropriada da palavra falada ou escrita.

Há menção na literatura de que essa distinção é feita pelo menos desde os anos 1920 e, segundo Nation (2001), essa terminologia não é completamente apropriada, porque existem traços produtivos nas habilidades receptivas, pois ao ouvir ou ler há produção de significado. Os termos passivo e ativo são às vezes usados no lugar de receptivo e produtivo, como Meara, Corson, Laufer. Entretanto, Nation (2001) indica que há quem discorde dessa distinção.

Os termos receptivo e produtivo podem ser vistos em vários tipos de conhecimento e uso de linguagem. Porém, quando aplicados ao vocabulário esses termos abrangem os aspectos que envolvem conhecer uma palavra. De uma forma geral, conhecer uma palavra envolve forma, significado e uso, na concepção de Nation (2001).

Nation (2001) alinha-se entre os estudiosos que não fazem a distinção de conhecimento lexical e competência lexical, como diferencia Jiang (2000). Ele denomina *conhecimento* e *uso receptivos* e indica que saber uma palavra envolve:

- ser capaz de reconhecer a palavra quando ouvida;

- estar familiarizado com sua forma escrita para que ela possa ser reconhecida quando encontrada ao ler;

- reconhecer que é feita de partes;

- ser capaz de relacionar essas partes ao seu significado;

- saber que esta palavra tem um determinado significado;

- saber o que a palavra significa no determinado contexto em que ela ocorreu;

- saber o conceito por trás da palavra de modo a permitir sua compreensão em vários contextos;

- saber que há palavras relacionadas;

- ser capaz de reconhecer que foi usada corretamente na frase em que ela ocorre;

- saber se a palavra é ou não comum.

Do ponto de vista do *conhecimento* e *uso produtivos*, Nation (2001) aponta que saber uma palavra envolve a capacidade de:

- dizer a palavra com a pronúncia correta;

- escrever da forma correta;

- construir a palavra usando as partes certas em suas formas apropriadas;

- produzir a palavra para expressar seu significado;

- produzir a palavra em diferentes contextos para expressar vários significados;

- produzir sinônimos e opostos;

- usar a palavra corretamente em uma frase original;

- produzir palavras que comumente ocorrem com ela;

- decidir pelo uso ou não da palavra dependendo do grau de formalidade da situação.

Concordando com Nation, Cameron (2001) resume que conhecer uma palavra envolve saber sobre: (1) forma - som, escrita e mudanças gramaticais que lhe possam afetar; (2)

significado - seu conteúdo conceitual, como se relaciona com outros conceitos e palavras; (3) uso - padrões de ocorrência com outras palavras e em tipos específicos de uso de língua.

2.4. Crianças aprendendo vocabulário

As palavras têm significado especial para as crianças que estão aprendendo uma língua estrangeira, segundo Cameron (2001). Ao considerar que a palavra é uma unidade lingüística reconhecível na sua primeira língua, a autora sustenta que elas perceberão palavras na L2. Freqüentemente, são ensinadas palavras na nova língua mostrando às crianças objetos que elas possam ver e tocar. Desde as primeiras lições, as crianças são encorajadas a pensarem na nova língua como um conjunto de palavras, embora esta não deva ser a única forma delas conceberem a segunda língua.

Cameron (2001) enfatiza o reconhecimento que as crianças têm de uma palavra como uma unidade discreta. Explica que elas costumam perguntar o que uma palavra específica significa ou como dizer uma palavra na língua estrangeira e ao aprender a ler, a palavra constitui uma unidade chave na construção de habilidades e conhecimentos.

Raramente há relação direta entre as palavras na L1 e na L2, de acordo com Schmitt e McCarthy (1997), e o processo de aprendizagem de ambas é diferente por causa da idade, da maturidade cognitiva, da forma com que a sociedade categoriza o mundo real, etc. Entretanto, a L1 do aprendiz é um dos principais fatores na aprendizagem do vocabulário na L2. A L1 vai determinar se a maioria das palavras da L2 é fácil ou difícil e se os novos sistemas de conhecimento – novos alfabetos, novos sons e combinações de sons, novas noções sintáticas – têm que ser dominados. Se as duas línguas são parecidas, há uma maior possibilidade de que o mapeamento inicial das palavras novas da L2 seja rerrotulagem da palavra da L1, ao invés de uma adição de uma unidade conceitual nova. As propriedades exatas da palavra na L2 serão eventualmente ajustadas, mas há a vantagem de ser inicialmente fácil.

Para as crianças, o papel das palavras como unidade de linguagem começa com o uso desde cedo de substantivos para nomear objetos na aquisição de primeira língua e do uso de outras palavras para expressar desejos e necessidades, conforme Cameron (2001). As crianças passam por um período de rápido crescimento de vocabulário quando começam a nomear na interação com o mundo à sua volta. Há uma coincidência interessante no tempo entre aprender a apontar e o crescimento na taxa de aquisição de substantivos para nomear objetos, como se apontar e nomear se reforçassem mutuamente, ao habilitar as crianças a conseguir ajuda dos adultos para rotular o mundo à sua volta para elas. A aquisição de significado de palavras leva mais tempo que a forma falada das palavras e as crianças usam as palavras em

seu discurso bem antes que as tenham compreendido totalmente (CAMERON, 2001). Esse tema voltará a ser focalizado com maior ênfase no próximo capítulo. Esta autora, com base nas considerações de Vygotsky, atenta para o fato de que o significado atribuído pelas crianças pode diferenciar-se dos atribuídos pelos adultos.

Estudos na área lingüística informam que há uma distinção entre significado de uma palavra ou expressão e o seu referente, o objeto que designa. Assim, Vygotsky sublinha que "pode haver um significado e diversos referentes ou significados diferentes e um único referente" (VYGOTSKY, 1991, p.63). A partir daí argumenta que as palavras da criança e do adulto podem coincidir quanto aos seus referentes, mas não necessariamente quanto aos seus significados. Expõe resultados de estudos que mostram que:

> ...um conceito se forma não apenas pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais[4] elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo (VYGOTSKY, 1991, p.70).

Ao longo da infância, as palavras são usadas somente com uma compreensão parcial do sistema completo de significado, que forma a base das mesmas. Isto também acontece com adultos, que têm em seu repertório de vocabulário palavras sem que saibam seu real significado. Cameron (2001) comenta que se fosse necessário ter conhecimento completo das palavras antes de usá-las, haveria uma restrição de vocabulário, limitando-o.

Para crianças aprendendo um vocabulário de uma língua estrangeira, o conteúdo deste conhecimento parcial é composto. Algumas das palavras da língua estrangeira vão associar-se a significados de palavras que já estão com formação completa na primeira língua. Muitas das palavras, entretanto, podem se associar a palavras e a conceitos na primeira língua que estão ainda em processo de formação. O desenvolvimento de vocabulário, portanto, relaciona-se a aprender palavras, mas aprender palavras não é algo que termine em si mesmo. Aprender palavras é um processo cíclico de encontrar novas palavras e aprendê-las, inicialmente estendendo o conhecimento do que as palavras significam e como elas são usadas na língua estrangeira ao encontrá-las outras vezes (CAMERON, 2001).

---

[4] As funções mentais elementares, de origem natural e biológica, se caracterizam por serem imediatas, reações diretas a determinadas situações, por estímulos do ambiente, influenciadas pelo afeto, portanto, inconscientes. Estas, passando por sistemas psicológicos de transição, sedimentam as funções superiores, cuja característica essencial é a estimulação autogerada, onde a criação e o uso de estímulos artificiais se tornam a causa imediata do comportamento. Estes estímulos artificiais ou autogerados são chamados de "signos" (VYGOTSKY, 1991, p.44).

Schmitt & McCarthy (1997), ao tratar de descrição, aquisição e ensino de vocabulário afirmam que quanto mais energia cognitiva (esforço para aprender) uma pessoa gasta quando manipula e pensa sobre uma palavra, maior a possibilidade para que ela seja capaz de lembrar e usá-la depois. Estas implicações, de acordo com os autores, se estendem à pedagogia sugerindo que exercícios e estratégias de aprendizagem, que envolvam engajamento mais profundo com palavras, devam ser feitos em lugar de atividades com abordagem superficiais.

Em síntese, Cameron (2001) cita princípios para o ensino de línguas estrangeiras a crianças:

> - aos cinco anos as crianças precisam de vocabulário concreto que conecte com objetos que elas possam manipular ou ver, enquanto aprendizes mais velhos podem lidar com palavras e tópicos mais abstratos e remotos com relação à sua experiência direta;
>
> - desenvolvimento de vocabulário não é somente aprender mais palavras, mas também expandir e aprofundar tal conhecimento. As crianças precisam encontrá-las repetidamente em novos contextos que ajudem a aumentar o que elas sabem sobre as palavras. O ensino precisa, portanto, incluir a reciclagem das palavras;
>
> - palavras e conhecimento de palavras pode ser visto como ligados em redes de significado. Encontrar uma palavra ativa a rede e proporciona suporte para a compreensão e para o aprendizado;
>
> - palavras de nível básico são provavelmente mais apropriadas para crianças mais jovens;
>
> - enquanto crianças pequenas aprendem palavras como coleções, crianças mais velhas fazem conexões entre palavras que aprendem, assim como, usam a organização paradigmática de palavras e conceitos como uma ajuda no aprendizado de vocabulário.

2.5. Vocabulário: exposições necessárias para aprender uma palavra

Diferentes resultados de pesquisas têm sido obtidos quanto ao número de exposições necessárias para aprender uma palavra. Nation (1990) concluiu que são necessárias de 05 a 16 exposições para aprender uma palavra do contexto. Cameron (2001) enfatiza a necessidade de recorrência das palavras em um livro texto, não só em uma unidade, mas ao longo de unidades ou capítulos, níveis e anos. Ela considera isso importante especialmente para quem começa a aprender língua cedo, pois reciclagem faz a recordação ser mais provável.

Aprender a partir da repetição não depende somente do espaço de tempo entre as repetições, mas também da natureza da repetição (NATION, 2001).

Pesquisadores indicam que o número de exposições necessárias para dominar uma palavra nova se articula com muitos outros fatores, Gu (2003) faz uma síntese de estudos sobre esta questão e aponta:

- a saliência da palavra no contexto;

- a riqueza de indícios contextuais;

- o interesse do aprendiz;

- o tamanho e a qualidade do repertório do aprendiz.

Zilles (2001) compara abordagens indireta e explícita de ensino de vocabulário em um contexto de instrução de Inglês como Língua Estrangeira e considera muito importante o conhecimento do número mínimo de exposições à palavra-alvo para que se possa admitir que a palavra esteja propriamente adquirida. Expõe o referencial teórico de três autores e escolhe o exemplo de Rott (1999), que sugere um mínimo de cinco exposições às palavras-alvo. Para seu trabalho ele fixou em seis o número de exposições às palavras-alvo.

2.6. Aprendizagem implícita e explícita de vocabulário

A dissociação entre aprendizado implícito e explícito é feita por Ellis (1994; 1995), conforme afirma Nation (2001). Nessa dissociação, o reconhecimento e a produção formais da palavra recaem sobre o aprendizado implícito, mas os aspectos de significado e ligações recaem no aprendizado explícito.

A aprendizagem implícita:

- envolve a atenção ao estímulo;

- não exige outras operações conscientes;

- é fortemente afetada pela repetição.

Não há dúvidas de que a aprendizagem incidental ocorre (READ, 2004). Na abordagem comunicativa, esta forma de aprendizagem era oferecida como se não fosse necessária intervenção pedagógica substancial, caso houvesse *input* compreensível suficiente, o que não foi comprovado pela teoria.

A aprendizagem explícita:

- é mais consciente;

- o aprendiz faz e testa hipóteses em uma busca de uma estrutura;

- pode envolver busca de regras ou aplicação de regras dadas;

- exige qualidade do processo mental, que Ellis denomina aspecto mediacional, constituindo o mapeamento ou ligação do conhecimento da forma da palavra ao conhecimento do significado da palavra.

Isso significa, para Nation (2001), que especialmente para as palavras de alta freqüência, os professores devem explicar os significados das palavras e os aprendizes devem fazer exercícios e pensar sobre os significados. Palavras difíceis também devem receber tratamento especial, na opinião de Sökmen (1997), porque os estudantes vão evitar palavras cujo significado, pronúncia ou uso sejam difíceis, preferindo palavras que possam ser mais generalizadas. Sejam palavras auto-selecionadas difíceis ou de alta freqüência, o importante é trabalhar conscientemente no desenvolvimento de um corpus amplo de conhecimento automático de palavras. Schmitt e McCarthy (1997) crêem que esses métodos de aprender vocabulário devem ser vistos como complementares, sem que a escolha por um exclua o outro. A combinação dos dois métodos pode trazer benefícios, pois o ensino explícito é mais propício para uma primeira apresentação à palavra, depois disso o contexto encontrado pode encaminhar a novos conhecimentos em níveis mais avançados, sem deixar de considerar a necessidade de oportunizar repetidas exposições à palavra para consolidar o significado primeiramente aprendido.

O ensino explícito é visto por Schmitt e McCarthy (1997) como necessário para enfocar as palavras mais freqüentes na L2. Devido à importância dessas palavras como pré-requisito no uso da linguagem, a aprendizagem dessas palavras básicas não podem ser deixadas à deriva, à espontaneidade, e sim devem ser ensinadas o mais rápido possível, porque elas abrem as portas para aprendizado futuro. Sendo assim, os autores julgam que um programa de aprendizagem de vocabulário bem considerado incluirá os dois métodos, cada um com suas especificidades e poder.

Hulstijn (2001) também argumenta que as aprendizagens incidentais e intencionais devem ser vistas como complementares quando se trata de um ambiente de sala de aula, o que leva a duas implicações cruciais para o ensino:

- a pesquisa psicolingüística indica necessidade de revisar procedimentos como ensaio regular de palavras, treino de reconhecimento automático de palavras dentre outros, se os aprendizes precisarem ter acesso automático a um vocabulário rico na L2,

principalmente considerando os níveis inicial e intermediário. Qualquer forma intencional ou direta de ensino de vocabulário será mais rica para tais aprendizes;

- em sala de aula com atividades mais incidentais é recomendável que as atividades sejam graduadas conforme o nível de vocabulário que elas geram.

Intentando através de sua pesquisa comparar a aquisição de vocabulário via ensino explícito e via leitura, de uma maneira indireta, Zilles (2001) indicou qual é a mais eficiente no contexto em que ele trabalha, cursos particulares de inglês como LE no Brasil. Nesse estudo, foram selecionadas dez palavras-alvo e participaram do experimento quatro turmas de alunos, totalizando vinte e três alunos, dos quais duas turmas foram expostas à abordagem indireta (grupo indireto) e duas a abordagem explícita (grupo explícito). Para coletar os dados utilizou: - *Pré-teste:* o qual todos os alunos realizaram, tendo como modelo *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS), desenvolvido por Wesche e Paribakht. O tratamento, após o pré-teste, consistiu de seis exposições diferentes às palavras-alvo, tanto nos grupos envolvidos com a abordagem indireta como nos grupos envolvidos com a abordagem explícita; - *Pós-teste:* (VKS) realizado imediatamente após o termino do tratamento do pré-teste e, 30 dias após a rea1ização do pós-teste, um ***pós-teste tardio*** (VKS). Os resultados do pós-teste indicaram que a proporção de palavras-alvo adquiridas pelo grupo exposto à abordagem explícita foi de 60%, significativamente superior à proporção de palavras-alvo adquiridas pelo grupo exposto à abordagem indireta, que foi de 24%. O pós-teste tardio mostrou que a retenção das palavras-alvo já adquiridas quando da realização do pós-teste foi similar nos dois grupos: 76% no grupo indireto e 81% no grupo explícito. Assim, indica que a abordagem explícita proposta nos livros-texto tende a ser mais eficiente do que a aquisição incidental, porém o grupo incidental pareceu ter maior benefício no tratamento como um todo, pois, segundo o autor, foi envolvido de uma maneira mais integral. Esta última conclusão é enfatizada pelo autor como “meramente sugestiva”, por não dispor de dados quantificáveis para corroborá-la.

A pesquisa na abordagem indireta se divide em duas grandes áreas, na opinião de Zilles (2001). De um lado, a pesquisa na abordagem direta de ensino sem nenhuma menção a palavras-alvo ensinadas; de outro lado, a abordagem indireta realçada, na qual os aprendizes são expostos a textos de leitura, mas as palavras-alvo são realçadas de alguma forma.

O ensino de vocabulário por via indireta envolve as abordagens *somente o contexto* e *instrução por estratégia*, delimitadas por Coady (1997). Assim sendo, na primeira posição a aquisição de vocabulário é incidental e somente o contexto é necessário e suficiente para a

aquisição de vocabulário. O mesmo não é visto como o alvo da atenção, que estaria, geralmente, na mensagem comunicada. De acordo com Zilles, se a quantidade de vocabulário é pequena em tais mensagens, um aprendizado considerável de vocabulário pode acontecer, mesmo que a atenção do aprendiz não esteja direcionada para tal aprendizado. Esta teoria está baseada na teoria do insumo do aprendizado de línguas de Krashen, em que um item lingüístico será adquirido quando o sujeito estiver em contato com insumo compreensível, tal como a leitura, de nível i (nível em que o sujeito se encontra) +1. A segunda posição também é via leitura, mas unida às estratégias/tarefas, argumentando que, a combinação da leitura de um texto com tarefas enfatiza o vocabulário, podendo, assim, aumentar as chances de aquisição de novas palavras.

No ensino explícito, o vocabulário é o foco do aprendizado, ele pode ser apresentado dentro de um contexto ou isoladamente. As abordagens de desenvolvimento mais instrução explícita e atividades em sala de aula citadas por Coady estão ligadas a este tipo de ensino; entretanto, Zilles salienta a posição de Sökmen (1997), que propõe a combinação da inferência contextual com a instrução explícita em aprendizes de nível maior de proficiência. Evidencia, novamente citando Sökmen, além de Nation e Newton, Lewis, Gairns e Redman, que o ensino explícito de vocabulário não necessita ser descontextualizado, ele pode ser apresentado através de uma situação de prática escrita/oral ou de atividades de personalização.

Estudo experimental realizado por Scaffaro (2006) comparou duas abordagens de ensino de vocabulário novo em inglês como LE para crianças na educação infantil, objetivando investigar em qual das duas abordagens houve uma maior retenção das palavras-alvo. Na primeira abordagem, chamada de explícita ou direta, as palavras-alvo foram instruídas através de atividades/jogos. Na segunda, chamada de implícita ou indireta, as palavras-alvo foram inseridas dentro do contexto de duas histórias contadas oralmente e sem a instrução do vocabulário. Seis turmas participaram deste estudo, totalizando dezoito participantes, dos quais nove foram expostos ao ensino explícito e nove ao ensino implícito. Para o experimento foram selecionadas nove palavras-alvo. Todos os alunos realizaram um pré-teste uma semana antes das intervenções didáticas e um pós-teste após trinta dias das mesmas. As intervenções aconteceram através da atividade de contar histórias, em que as mesmas palavras-alvo do ensino explícito foram inseridas no contexto das duas histórias. As histórias foram narradas com o uso de dois recursos diferentes: um avental e um flanelógrafo. Ambas foram apresentadas em quatro encontros consecutivos durante quinze dias. Os professores responsáveis pelas intervenções de ambos os grupos de ensino precisavam

escrever diários de classe relatando o que havia acontecido durante a aplicação das intervenções didáticas. Os dados gerados pelos dois grupos de ensino foram analisados estatisticamente com a aplicação do teste “t”, que oferecia níveis de significância ou não entre os itens dos dados. Os resultados dos pós-teste indicaram que a proporção das palavras-alvo adquirida pelo grupo explícito foi de 50%, sendo superior à do ensino implícito, que atingiu 35,5% de reconhecimento.

Assim, no estudo realizado por Zilles (2001) junto a alunos jovens e adultos, os resultados obtidos através das duas abordagens apontaram que a abordagem explícita proposta nos livros-texto mostrou uma tendência de maior eficiência do que a aquisição incidental, ainda que o grupo incidental tenha aparentemente tido maior benefício no tratamento como um todo. Em Scaffaro (2006) os resultados de estudos feitos com crianças pequenas, obtidos através da abordagem explícita, apontam uma superioridade ao do ensino implícito. Ambos, portanto evidenciam bons resultados quantitativos diante da abordagem explícita de ensino de vocabulário.

2.7. Estratégias de aprendizagem de vocabulário

Foram apresentados neste capítulo os diferentes níveis de vocabulário e a noção de que o aprendizado do vocabulário de alta freqüência é essencial, principalmente para aprendizes iniciantes. As palavras podem ser aprendidas através do ensino explícito e implícito, em ambos os casos elas precisam ser encontradas mais de uma vez antes de adquiridas. Conforme a escolha por uma ou outra forma de ensino das palavras vai variar o contexto lingüístico apresentado aos alunos no ambiente de sala de aula. Os pesquisadores que tratam desse assunto por vezes apontam a necessidade dos alunos terem responsabilidade pelo seu aprendizado, e nesses casos, há autores que sugerem estratégias para auxiliar os alunos a compreender e lembrar o vocabulário.

Estratégia de aprendizagem constitui uma série de ações que um aprendiz desenvolve para facilitar que uma tarefa seja executada, segundo Gu (2003). Uma estratégia começa quando o aprendiz analisa a tarefa, a situação e o que está disponível em seu próprio repertório. O aprendiz, então, seleciona, organiza, monitora e avalia a efetividade de tal ação e decide se ele precisa revisar o plano e a ação (GU, 2003).

O estudo de estratégias de aprendizado de vocabulário é amplo (GU, 2003; GU & JOHNSON, 1996; COHEN, 1998). Entretanto, Cameron (2001) alerta que não há consenso quanto à necessidade de exercitar o uso de estratégias com crianças e, caso seja feito, saber quais as estratégias seriam as mais adequadas. Esta autora se apóia em Schmitt para sugerir

estratégias que auxiliem as crianças na escolha do conteúdo correspondente a seu estilo de aprendizagem individual. No caso dos aprendizes não adotarem o uso de estratégias automaticamente, o treinamento explícito pode ser útil. Diante disso a autora traça princípios gerais para ajudar as crianças a aprender (CAMERON, 2001, p. 94):

> - os professores podem modelar o uso de estratégias e chamar a atenção das crianças explicitamente para os aspectos do uso das estratégias. Por exemplo: os professores podem mostrar como achar dicas do significado de uma palavra nova em uma figura ou em outras palavras na mesma frase;
>
> - os professores podem ensinar as sub-habilidades necessárias para fazer uso de estratégias. Por exemplo: para usar um dicionário eficientemente é preciso conhecimento da ordem alfabética e muita prática;
>
> - atividades de sala de aula podem incluir oportunidades estruturadas para o uso de estratégias. Por exemplo: ao ler uma história os professores podem explicitamente encorajar a predição dos significados de novas palavras;
>
> - o uso independente de estratégias pode ser ensaiado nas salas de aula. Por exemplo: as crianças podem ser ajudadas a preparar listas de palavras que elas queiram aprender de uma lição. Podem também ser mostradas formas de aprender a partir de listas e mais tarde, as crianças podem ser colocadas em pares para testar uma à outra;
>
> - as crianças podem ser ajudadas a refletir sobre o processo de aprendizagem através da avaliação de suas realizações. Por exemplo: ao fim de uma lição pode se perguntar a elas quantas palavras novas elas aprenderam e sobre que palavras elas precisam aprender mais. Através de auto-avaliações regulares, as crianças podem vir a entender mais sobre o que elas estão aprendendo e como.

Estas indicações, articuladas às demais implícitas nos pressupostos teóricos deste trabalho, fornecem subsídios para a análise a que se propõe esta pesquisa sobre livro didático destinado ao ensino de inglês a crianças pequenas, quando, então, tecerei as críticas pertinentes.

2.7.1. Adivinhar palavras a partir do contexto

Uma das mais importantes estratégias para lidar com itens de vocabulário desconhecido e aprendê-los é, para Nation (2003), adivinhar o significado de palavras desconhecidas a partir de um contexto. O autor explica que esta estratégia é responsável pela maior parte do aprendizado de vocabulário dos falantes nativos e, se as condições forem

favoráveis, poderia também ser responsável por um melhor aprendizado por alunos de língua estrangeira e de segunda língua. Assim, esse autor lista princípios que podem auxiliar no esclarecimento acerca de condições necessárias para o sucesso no aprendizado baseado na adivinhação de palavras a partir do contexto, familiarizando alunos com uma ou mais estratégias possíveis para adivinhação, ajudando os professores a decidirem por incluir atividades de adivinhação em seus cursos de idiomas. São eles (NATION, 2003, pp. 49-50):

> - trata-se de um ensino indireto, resulta em pequeno ganho de conhecimento em cada ocasião, entretanto, dependendo da quantidade de vezes em que participarem de atividades com essa os ganhos podem ser consideráveis;
>
> - a maioria dos contextos proporciona alguma informação sobre a palavra, embora poucos ou nenhum não apresentem informação completa sobre a palavra;
>
> - são necessários testes sensíveis para medir as pequenas quantidades de informação que podem ser extraídas ao encontrar uma palavra, devido ao fato de que a adivinhação a partir do contexto é uma forma indireta de aprendizado, e cada contexto proporciona pequenas quantidades de informação sobre uma palavra;
>
> - uma adivinhação eficiente normalmente requer que o aluno esteja familiarizado com 95-98% das palavras correntes em um texto;
>
> - os alunos diferem consideravelmente em sua habilidade de adivinhação. O treinamento desenvolve essa habilidade. Deve focar mais nos indícios baseados na linguagem do que no conhecimento anterior do assunto;
>
> - uma boa habilidade de adivinhação vale-se de uma variedade de indícios e evita a indução a erros devido à forma da palavra. Ao praticar a adivinhação, os alunos devem receber créditos por adivinhações parciais corretas.

2.8. Livro didático para crianças e a aprendizagem do vocabulário

Livros didáticos são elementos centrais nas aulas de inglês, conforme dito anteriormente, não apenas em ambientes escolares, mas também freqüentemente em cursos de idiomas. Tal informação está presente na pesquisa de McGrath (2006), em que foi feito estudo sobre o valor dado aos livros didáticos por professores e alunos através da análise de metáforas extraídas dos mesmos. Eles tenderão a ditar o que deverá ser ensinado e em que ordem e, de alguma forma, o quão bem os alunos aprendem através de tais propostas. Enquanto um fator, que ajuda na eficácia do livro, seria a adequação do mesmo ao contexto, outro fator seria a atitude de professores e estudantes, já que é provável que a atitude de

professores com relação aos livros didáticos possa impactar em como eles o usam e na atitude dos estudantes diante das propostas. Assim, a aprendizagem dos alunos, no entender desse autor, será afetada pela forma como os professores usam os livros. Em suas conclusões cita o quanto o livro didático é significativo para os discentes e a força dos sentimentos negativos que os livros podem inspirar. Sentimentos que podem ter raiz na inconveniência dos próprios materiais ou ser um produto da forma com que são trabalhados pelos docentes.

O vocabulário presente em livros didáticos para crianças é previsível, conforme Cameron (2001). Para esta autora, a maioria desses, embora comece com palavras conectadas à família, casa, escola, trabalha fora do mundo da criança, trazendo tópicos de outros países. Como é convencional no ensino de língua estrangeira, o *input* de vocabulário é limitado. Isso fica claro em declarações de professores sobre falhas ou esquecimentos de alunos acerca do vocabulário que eles encontram nos anos iniciais de aprendizagem e que são importantes para aprendizagem futura. Freqüentemente, livros didáticos não contêm um programa completo de ensino, mesmo que se proponham a tal objetivo, possivelmente porque, como afirma Cameron (2001), os alunos encontram, nestes materiais, palavras novas brevemente e têm atividades insuficientes para reciclagem e consolidação dessas. Essa autora, diante do caráter aligeirado e estereotipado da abordagem do vocabulário atenta, então, para a necessidade de adicionar atividades extras que ela denomina *reciclagem* e *consolidação*.

Uma outra preocupação citada por Cameron (2001) é a de se as crianças são encorajadas para aprender vocabulário amplo na língua estrangeira. Ela elabora uma reflexão, considerando que as crianças recebem informações constantes e de fontes variadas como internet, televisão, vídeo e jogos de computador, entre outras, tornando seu mundo maior desde cedo, o que fornece mais vocabulário do que aquele a que os livros didáticos dão acesso.

As dificuldades em aprender vocabulário por meio do livro didático, para Cameron (2001), podem resultar do fato deste não ser suficientemente ligado à vida dos alunos e, sim, referente às vidas e concepções dos autores desses livros.

Zilles (2001) ilustra através de exemplos de dois livros-texto de língua estrangeira para jovens e adultos, como autores de materiais didáticos pensam a aquisição de vocabulário e como ele, como professor, explora os materiais de livros-texto para melhor contextualizar as palavras-alvo em sua apresentação e prática. Suas conclusões são de que os livros trabalham com a aquisição explícita de vocabulário, o que, em sua opinião, não diminui em nada o mérito dos mesmos.

Cameron (2001) estabelece três formas através das quais o vocabulário dado no livro possa ser trabalhado para além do mesmo, a fim de ampliar o conhecimento de vocabulário e o contexto sugerido no material:

1) *trabalhando fora do livro didático*: comece do tópico da unidade do livro texto, mas não pare com as palavras que são dadas. A idéia da organização temática vai ajudar a estender as palavras. A extensão do vocabulário pode se dar na relação com outras palavras que se refiram ao mesmo tema. Os professores podem enriquecer e reciclar o vocabulário incluindo atividades de língua falada ou de aprendizagem de gramática, mas mudando somente o contexto situacional;

2) *escolha do aprendiz*: a aprendizagem de vocabulário relacionada a um tópico poderia ao invés de começar pelo livro, partir do questionamento dos aprendizes sobre que palavras eles já conhecem, que palavras gostariam de conhecer. Cameron (2001) considera que nesse momento o uso da primeira língua é positivo, pois leva à língua estrangeira;

3) *aprendizado incidental de vocabulário através de histórias*: é importante atentar para a necessidade de relacionar as histórias narradas aos interesses das crianças e a seus níveis de linguagem. Se há muitas palavras novas, a história pode não fazer sentido para os alunos. Visões de estudiosos como Nation sobre quantas palavras novas pode ter um texto variam de uma a quinze palavras a uma a cinqüenta palavras.

2.9. Princípios para o trabalho com vocabulário a partir de leitura, segundo Nation

Embora o trabalho que desenvolvo se volte para crianças pequenas, que ainda não lêem, julgo pertinente referenciar neste texto aspectos considerados por Nation (2003) ao salientar a distinção entre leitura intensiva e leitura extensiva, o que poderá ocorrer na audição pelas crianças de leituras feitas pelo professor. Para ele *leitura extensiva* implica ler uma grande quantidade de material em que o nível de dificuldade não é muito alto, de maneira que torne esta leitura prazerosa e sem que haja necessidade de buscar saber o significado das palavras. Aí são veiculadas 98% de palavras já conhecidas pelos alunos. A *leitura intensiva* implica ler um texto com grande número de itens de linguagem desconhecidos, visando dirigir a atenção às características da língua e do conteúdo, enquadrando-se na aprendizagem voltada ao idioma.

Esse autor julga que o vocabulário não é o único fator que torna o texto difícil, mas é um ponto muito importante que afeta a leitura. Incluem-se aí outros fatores importantes no

grau de dificuldade do texto: a complexidade gramatical, a organização retórica, o conteúdo e o conhecimento prévio. Aponta princípios para lidar com uma palavra, de modo a favorecer a familiaridade com diversificadas maneiras de trabalhar com vocabulário desconhecido em uma leitura intensiva que poderá ser feita pelo professor e ouvida pelo aluno, quais sejam (NATION, 2003, pp. 34-35):

> - o tempo gasto com uma palavra, que deve ser determinado pela sua utilidade, estritamente relacionada à freqüência com que esta é usada. Assim, deve-se dispor de mais tempo para palavras de alta freqüência do que para as palavras de baixa freqüência;
>
> - o aprendizado do vocabulário é um processo cumulativo para qualquer palavra específica. O contato com uma palavra pela primeira vez representa o primeiro passo e, portanto, serão necessárias muitas outras ocorrências para que os alunos a conheçam totalmente. Assim é imprescindível que o professor se preocupe em passar muito tempo explicando detalhadamente uma palavra que os alunos tenham acabado de conhecer;
>
> - a probabilidade de que uma palavra seja aprendida depende da qualidade de processamento que ela recebe. O ensino antecipado, o ensino durante a leitura, a explicação mais detalhada e exercícios de vocabulário após o texto podem afetar a qualidade de processamento e do aprendizado de diferentes maneiras;
>
> - para que tenha efeito imediato na compreensão, o ensino imediato deve envolver uma instrução pormenorizada, requerendo alguns minutos de instrução concentrados em diversos aspectos da palavra, enfocando seu significado, a série de referentes, formas escritas e faladas...
>
> - o foco no vocabulário durante uma leitura intensiva pode ter o objetivo de auxiliar na compreensão de uma determinada palavra ou auxiliar os alunos a obterem controle das estratégias de vocabulário, como adivinhar a partir do contexto, utilizar partes da palavra...
>
> - a dificuldade com vocabulário afeta a compreensão literal de um texto. O conhecimento prévio afeta a compreensão da macroestrutura de um texto. Um tipo de conhecimento não substitui o outro.

Uma concepção bastante aceita é, segundo Read (2004), que a quantidade de vocabulário necessária para o discurso diário é menor que para lidar com a linguagem escrita.

O número de 2000 palavras-alvo tem sido amplamente aceito, baseado em pesquisa desde os anos 50, embora uma análise recente tenha indicado que um vocabulário deste tamanho dá escassamente 95% de cobertura ao discurso conversacional, o que faz alguns autores defenderem que o conhecimento de 3000 palavras é uma meta mais realística para que os aprendizes possam lidar com as demandas do dia-a-dia. Read (2004) defende maior pesquisa quando a este número, mas enfatiza que para compreensão de audição e leitura é necessário ao menos 95% de cobertura com relação ao conhecimento de vocabulário.

2.10. Vocabulário e ensino: o contexto e a lista de palavras no aprendizado do léxico

A partir das referências teóricas selecionadas neste capítulo evidencia-se que o contexto nas atividades formais de ensinar e aprender o vocabulário em língua estrangeira se reveste de importância, ao considerar a discussão em torno de que “as listas de palavras descontextualizadas sempre foram alvo de críticas dos especialistas em ensino de línguas”, conforme afirma Oliveira e Paiva (s/d).

As prioridades teóricas mudaram ao longo da história do ensino de línguas, conforme apontado por Zimmerman (1997) ao fazer uma revisão histórica dos métodos de ensino de língua. Evidencia que, enquanto estudos refletiam sobre a importância atribuída à pronúncia, gramática, leitura ou conversação, até recentemente foi dada atenção limitada ao vocabulário. Palavras e expressões hoje são consideradas essenciais e é discutido como melhor adquiri-las, segundo Coady (1997).

Assim, Nation e Waring (1997) afirmam que aprender palavras a partir de uma lista descontextualizada pode parecer retroceder para métodos ultrapassados e em desacordo com a abordagem comunicativa para aprender línguas. Isto pode ser, mas eles defendem que há suporte de pesquisa para o uso de tal procedimento, como uma parte do programa de aprendizagem de vocabulário.

Um grande número de estudos, segundo Nation e Waring (1997), mostra a eficácia da aprendizagem de palavras fora de contexto, em termos de quantidade e de velocidade dessa aprendizagem. Pesquisas na aprendizagem a partir do contexto apontam que tal aprendizagem ocorre, mas requer que os alunos dediquem-se bastante à leitura e a escutar, porque a aprendizagem é pequena e cumulativa. Isto não deve ser visto como um argumento de que aprender a partir do contexto não seja válido. É de longe a estratégia mais importante de aprendizagem de vocabulário e uma parte essencial de qualquer programa de aprendizagem do vocabulário. Para a expansão rápida do vocabulário, entretanto, não é suficiente por si.

Há, então, como sugerem Nation e Waring (1997), vantagens para usar cartões de palavra no ensino de vocabulário, como um exemplo de estratégia para aprender palavras descontextualizadas. Estratégias como essa podem dar um sentido de progresso ao aluno e um sentido de realização ao perceber o número de palavras que já conhece. São prontamente adaptáveis a qualquer estilo e âmbito de ensino, favorecendo que se conheçam palavras novas ou revisem outras já encontradas anteriormente.

Portanto, no entender destes autores, não se deve supor que aprender a partir de listas da palavra ou de cartões de palavra significa que as palavras estejam aprendidas para sempre, nem significa que todo o conhecimento acerca de uma palavra esteja aprendido. Aprender das listas ou dos cartões de palavra é somente um estágio inicial da aprendizagem de uma palavra específica. Constitui, assim, uma ferramenta de aprendizagem para o uso em qualquer nível de proficiência do vocabulário. Haverá sempre a necessidade de ter exposições extras às palavras através de leitura, audição e fala, assim como, de um estudo formal das palavras, seus diferentes significados, gramática e outros aspectos pertinentes. Dessa forma, é possível perceber que a relação entre a aprendizagem contextualizada e aprendizagem descontextualizada de novas palavras é de complementação, enfatizando a importância da aprendizagem contextualizada para o processo como um todo, conforme os argumentos defendidos neste capítulo.

3. ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: CONSIDERAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA IDADE NA AQUISIÇÃO DE L2

3.1. O ensino da palavra e seu significado: a abordagem sociocultural

A importância do estudo da palavra e de seu significado é incontestável ao se abordar o livro didático como recurso no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças pequenas. Autores como Vygotsky (1991), Luria (1986) e Bruner (1997), entre outros, têm registrado seus achados e, através de seus seguidores, essa questão vem tomando corpo nas mais variadas áreas do conhecimento. Para esta pesquisa, selecionei algumas dessas informações de modo a que possam subsidiar a análise do material didático destinado ao ensino de LE a crianças em idade pré-escolar. Assim, passo a resumir alguns conceitos selecionados a partir dos estudos dos pesquisadores referidos.

O desenvolvimento da linguagem ocorre na interiorização da experiência social e a linguagem social dá forma à linguagem individual na perspectiva abordada por Vygotsky. Para ele, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal e é no significado que se pode encontrar respostas às questões referentes à relação entre o pensamento e a fala. Explica que a verdadeira comunicação humana pressupõe atitude generalizante obtida em estágio avançado do significado da palavra, e complementa:

> As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade contextualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si assegura o pleno entendimento. Em seus trabalhos sobre educação, Tolstoi afirma que a dificuldade que as crianças freqüentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devida ao conceito a que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito seja amadurecido, haverá sempre uma palavra disponível (VYGOTSKY, 1991, pp. 5-6).

Cada palavra é uma generalização. A palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos, na ótica de Vygotsky (1991), que realizou estudos acerca do desenvolvimento, funcionamento e estrutura da unidade do pensamento verbal. Utilizando uma metodologia que combinava análise e síntese, permeou seus estudos a idéia de que a função primordial da fala é a comunicação. Assim, considera, a partir de seus achados sobre o desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância, que "a verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização -, tanto quanto signos." (VYGOTSKY, 1991, p. 05). Na formação de conceitos, o *signo* é a **palavra**, "que a princípio tem o papel de meio na formação do conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo" (VYGOTSKY, 1991, p. 48).

Significado é entendido como sistema de relações formado objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra; "é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*", conforme Luria (1986, p. 45). Esse estudioso explica que este sistema pode ter diferente profundidade, graus de generalização, amplitude de alcance dos objetos designados por ele, mas sempre conserva um "núcleo" permanente, um determinado conjunto de enlaces. Então, concebe como *sentido* o significado individual da palavra, separado desse sistema objetivo de enlaces, sendo composto por enlaces que têm relação com o momento e a situação dados. Portanto,

> ... na palavra e junto ao significado (que inclui a referência objetal e o significado propriamente dito, a generalização e introdução do objeto em determinada categoria) existe sempre um sentido individual, em cuja base encontra-se a reelaboração do significado, a separação, dentre os enlaces possíveis presentes na palavra, daquele sistema de relações que é atual no momento dado (LURIA, 1986, p. 46).

Esse autor explica que Vygotsky (1991) entendia que, no processo de desenvolvimento da criança, a referência da palavra ao objeto, a separação de suas características, a codificação dos traços dados e a inclusão do objeto num determinado sistema de categorias mudam à medida que a criança se desenvolve. Diante dessa consideração, emerge a compreensão de que, com o desenvolvimento da criança, muda para ela o significado das palavras, assim como, o reflexo daqueles enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência, implicando no desenvolvimento sistêmico da palavra. Logo, em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra conservando a referência objetal adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados, o que leva a entender que o significado da palavra se desenvolve também.

A formação do conceito, para Vygotsky (1991), é resultado de uma atividade complexa que não pode ser resumida à associação, à atenção, à formação de imagens, às interferências ou tendências determinantes. Deve ser acrescentado o uso do signo ou palavra como meio pelo qual são conduzidas operações mentais, controlados os cursos e as canalizações em direção à solução de um problema.

Ao realizar estudo com mais de trezentas pessoas (crianças, jovens, adultos, incluindo algumas com distúrbios patológicos nas atividades intelectuais e lingüísticas), Vygotsky (1991) investigou o processo na *formação de conceitos artificiais*, permitindo: - descrever enlaces semânticos contidos na palavra; - estudar os processos psíquicos que estão por trás da palavra nas consecutivas etapas do desenvolvimento e a estratégia da atividade psíquica que leva à formação do conceito. Para tanto, o método propunha que o sujeito ficasse diante de

uma série de figuras geométricas de diferentes cores, formas, tamanhos. Entre estas, umas de base triangular, pequenas e chatas de cor vermelhas, outras verdes, pequenos cubos amarelos, cilindros pequenos, etc. Estes corpos geométricos eram designados com palavras artificiais e o sujeito ao pegá-las podia ver, em sua base, uma palavra artificial. Essa palavra artificial designa um conceito novo, inclui a combinação de alguns traços que caracterizam as figuras geométricas e, nestas condições, o sujeito não utiliza conceitos já existentes, formando um novo conceito. Ao sujeito é comunicado que cada objeto possui um significado e que deve determinar o que designa cada palavra escolhendo alguns daqueles objetos à sua frente. O sujeito pega uma figura e, ao não definir seu significado, é convidado a pegar outra e outra, formulando hipóteses sobre o que elas designam, descartando-as e formulando novas hipóteses. A dificuldade do experimento está no fato de que as palavras artificiais (como *pak* e *bik)* não designam traços simples, mas sim, complexos. Como exemplifica Luria (1986, p. 70), "palavra pak" designa todas as figuras chatas e pequenas ou a "palavra bik" todas as figuras grandes e altas. A figura 2, a seguir, sintetiza resultados descritos por Vygotsky (1991) nesses estudos:

Figura 2: Fases e estágios de aquisição de palavra sintetizados por Vygotsky

FASES	ESTÁGIOS
SINCRÉTICA agregação desorganizada/amontoado constituído por objetos desiguais, agrupados sem fundamento revela extensão difusa e não direcionada do signo (palavra artificial)	**1º- Tentativa e erro-** a criança agrupa os objetos ao acaso e cada objeto acrescentado é mera suposição ou tentativa, substituindo-o quando se prova que a suposição estava errada. **2º-Organização do campo visual da criança -** a criança compõe o grupo de objetos, em grande parte, determinada pela posição espacial dos objetos experimentais, puramente sincrética, forma-o como resultado da contigüidade do tempo ou no espaço dos elementos isolados ou pelo fato de serem inseridos em alguma relação mais complexa por sua percepção imediata. **3º-Elementos tirados do grupo ou amontoados diferentes -** a imagem sincrética assenta-se em uma base mais complexa**.** Os elementos recombinados não apresentam elos intrínsecos, mas ao tentar dar significado a uma palavra nova a criança o faz em duas fases, numa operação mais elaborada ainda que permaneça em agregação de amontoados.
PENSAMENTO POR COMPLEXOS os objetos isolados associam-se na mente da criança devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre os objetos. No esforço de encontrar o que designa a palavra sem sentido, reúne objetos por	**1º- Complexo Associativo –** o objeto que for apresentado primeiramente à criança com seu nome visível, constitui o núcleo do grupo a ser constituído. Ao construir um complexo associativo a criança pode acrescentar ao objeto nuclear um bloco que tenha a mesma cor, um outro que se assemelhe ao núcleo pela forma ou a qualquer outro atributo que eventualmente lhe chame a atenção, passando a denominar pelo "nome de família" comum. A palavra deixa de ser "nome próprio" de um objeto isolado para tornar-se o nome da família de um grupo de objetos relacionados entre si de muitas formas. **2º- Complexo de Coleções –** os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e complementar entre si. Dessa seleção resulta uma coleção baseada em princípios mistos, a partir da observação na prática. **3º- Complexo em Cadeia** – uma junção dinâmica **e** consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para outro. A amostra inicial não tem importância fundamental. Ao ser incluído em um complexo em cadeia, cada elo é tão importante quanto o primeiro e torna-se um "imã" para uma série de outros objetos. Não existe organização hierárquica, nem núcleo de agrupamento. **4º- Complexo Difuso –** caracteriza-se pela fluidez do atributo que une seus elementos. Grupos de objetos são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas. A criança é capaz de transições surpreendentes e de associações e generalizações espantosas, quando seu pensamento extrapola os limites do pequeno universo palpável de sua experiência. Ela freqüentemente constrói complexos ilimitados, ainda que permaneça dentro dos limites das

distintos e mutáveis traços, carecendo de unidade lógica, ocorre um complexo em cadeia.	conexões concretas entre as coisas, podendo basear-se em atributos vagos, irreais e instáveis. **5º- Complexo de pseudoconceito –** a generalização formada na mente da criança, embora aparentemente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito. A criança se orienta pela semelhança concreta visível, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual, então, embora os resultados sejam os idênticos, o processo pelo qual são obtidos não é de forma alguma o mesmo que no pensamento conceitual. Este estágio é importante por desempenhar papel importante no pensamento da criança na vida real e um elo de transição entre pensamento por complexo e a verdadeira formação de conceitos.
ABSTRAÇÃO Implica duas operações para formar um conceito: (1) abstrair, isolar elementos (2) examinar os elementos abstratos separados da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. A síntese deve combinar com a análise.	**1º- Agrupamento com grau máximo de semelhança –** uma vez que não há objetos idênticos, a criança volta sua atenção para especificidades do objeto, escolhendo algumas para um tratamento preferencial, tornando-se o centro de sua atenção, em certo sentido, abstraídos dos atributos aos quais a criança presta menos atenção. Essa abstração ocorre sem que ela distinga claramente as características que escolheu para agrupar, freqüentemente, baseia-se apenas em uma impressão vaga e geral das semelhanças entre os objetos. **2º- Conceitos potenciais –** resultam de uma espécie de abstração isolante de natureza bastante primitiva. Mesmo as crianças muito novas evocam respostas semelhantes a objetos ou situações que apresentam alguns traços comuns. Quando uma criança associa uma palavra a um objeto, ela prontamente aplica essa palavra a um novo objeto que a impressiona, por considerá-lo sob certos aspectos, semelhante ao primeiro. Assim, esses conceitos podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual (com base em impressões semelhantes) quanto na esfera do pensamento prático (com base em significados funcionais), voltado para a ação. Até os primeiros anos da idade escolar os significados funcionais têm papel muito importante no pensamento infantil. Quando se pede a uma criança que explique uma palavra ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer ou, mais freqüentemente, o que pode ser feito com ele, mesmo os conceitos abstratos são em geral traduzidos para a linguagem na ação concreta.

Fonte: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Assim, os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais: (1) a **formação dos complexos:** a criança agrupa diversos objetos sob um "nome de família" comum, esse processo passa por vários estágios; (2) a **formação de conceitos potenciais:** baseados no isolamento de certos atributos comuns. Nos dois casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento e a palavra conserva sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros aos quais esses processos conduzem. Dessa forma, o exame do processo da formação do conceito em toda a sua complexidade permitiu a Vygotsky (1991) considerar que esse surge como um "movimento" do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. Portanto, para este pesquisador:

> ... um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica. Esta operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo. (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

A criança aprende muito cedo um grande numero de palavras que significam o mesmo que significam para o adulto e isso é suficiente para permitir compreensão mútua. "A

compreensão mútua entre o adulto e a criança cria a ilusão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto de partida, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio, e de que não ocorre nenhum desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1991, p. 59). Ele afirma que o adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar, apenas lhe apresenta o significado acabado da palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo com todas as peculiaridades estruturais, funcionais, genéticas do pensamento por complexos. Explica que:

> Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Após os estudos com *palavras artificiais*, Vygotsky (1991) realizou uma nova série de investigações centrando na relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes, considerando, então, que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. Para ele, a criança adquire hábitos e habilidades, antes de aprender a usá-los deliberadamente. Assim, afirma que a criança domina a gramática da língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, assim como, a composição fonética das palavras. Ao receber na escola conhecimentos gramaticais, este pesquisador pondera que a criança poderá não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas pode tornar-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente.

Em estudo que objetivou identificar o processo na construção de *conceitos reais* em desenvolvimento na criança, Vygotsky (1991) procurou obter índices confiáveis de sua estrutura de generalizações, para complementar os estudos feitos anteriormente com os *conceitos artificiais*. A análise dos conceitos reais da criança permitiu determinar de que maneira difere, nos mais variados níveis, sua relação com o objeto e com o significado das palavras, bem como nas operações mentais que possibilitam. Mostrou, ainda, que cada estágio de desenvolvimento da generalização se constrói sobre generalizações do nível precedente. Descobriu que as idéias das crianças em idade pré-escolar, que possuem a estrutura de complexos, resultam da elaboração de generalizações que predominam da fase anterior e não do agrupamento de imagens de objetos isolados.

O significado é componente indispensável na palavra. O significado de uma palavra é uma generalização ou um conceito. Diante dessa concepção, Vygotsky (1991, p. 104) declara

que: “como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno de pensamento”. Salienta que, a partir de generalizações primitivas, o pensamento verbal se eleva a conceitos mais abstratos, alterando, além do conceito da palavra, o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. Assim, os significados das palavras são formações dinâmicas, modificam-se à medida que a criança se desenvolve e também de acordo com as formas pelas quais o pensamento funciona. Portanto, a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo do pensamento para a palavra e vice-versa. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Seus estudos revelam a necessidade de se distinguir dois planos da fala: o *aspecto interior da fala* - semântico e significativo; e o *exterior* – fonético. Embora formem uma unidade têm suas próprias leis de movimento. Quando começa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três entre si. Mais tarde emite frases simples indo às mais complexas, progredindo à fala coerente, constituída por uma série de frases. Por outro lado, no que ser refere ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa: a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras e a dividir seu pensamento, anteriormente indiferenciado nessas unidades.

Logo, os *aspectos internos* – semânticos - e *externo da fala* seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra. Alerta que a estrutura da fala “não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala” (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que simboliza. Experiências simples mostram, conforme este autor, que as crianças em idade pré-escolar explicam os nomes dos objetos pelos seus atributos. E explica que, de acordo com elas, um animal chama-se “vaca” porque tem chifres e ao serem perguntadas da possibilidade de trocar o nome de “vaca” por “tinta” ela responde que “não porque a tinta é usada para escrever e a vaca dá leite” (VYGOTSKY, 1991, p. 111). Assim, reforça a idéia de que a capacidade de uma criança para comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência.

Na estrutura semântica de uma palavra, esse pesquisador faz uma distinção entre *referente* e *significado*, assim como, o *nominativo de uma palavra* e sua *função significativa*. Ao comparar as relações estruturais e funcionais nos estágios primitivo, intermediário e avançado do desenvolvimento, Vygotsky (1991, p. 112) aponta a seguinte regularidade:

- a princípio só existe função nominativa;

- semanticamente, só existe a referência objetiva;

- a significação independente da nomeação e o significado independente da referência surgem posteriormente e se desenvolvem ao longo de trajetórias específicas;

- só quando este desenvolvimento se completa é que a criança se torna capaz de formular seu próprio pensamento e compreender a fala dos outros; até então, sua utilização das palavras coincide com a dos adultos em sua referência objetiva, mas não no seu significado.

No desenvolvimento da criança, a imitação e o aprendizado desempenham papel importante, trazendo à tona qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Vygotsky (1991) afirma que na aprendizagem da fala, bem como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. Diz que o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado, explicando que não deve se basear apenas nas funções já maduras, mas sim para a serem amadurecidas, sublinhando que: “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

Esse pesquisador atribui à educação escolarizada papel preponderante no desenvolvimento das crianças, por criar contextos sociais para o domínio e manejo consciente do uso de instrumentos culturais, favorecendo uma conexão entre a atividade prática externa e a atividade intelectual do indivíduo. O sistema social, mutuamente ativado por estudantes e professores, oportuniza operações que exijam consciência e controle deliberado, influenciando o desenvolvimento de funções psíquicas que, por serem interdependentes, vão além de cada matéria específica, facilitando a aprendizagem das outras. Refere-se à aprendizagem de uma língua estrangeira com efeito benéfico ao desenvolvimento mental da criança. Explica que, na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos, que pressupõem certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas e, no caso da língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea. E destaca que os pontos fortes de uma

criança em uma língua estrangeira são os pontos fracos em sua língua materna e vice-versa, citando os seguintes aspectos:

- na sua própria língua, a criança conjuga e declina corretamente, mas sem se dar conta disso, não sabe o gênero da palavra, o tempo verbal;

- numa língua estrangeira, distingue entre os gêneros masculino e feminino e está consciente das formas gramaticais desde o início;

- em relação à fonética, apesar de não cometer erros de pronúncia na língua materna, a criança não tem consciência dos sons que pronuncia, e ao aprender a soletrar tem dificuldade para dividir uma palavra nos sons que a constituem;

- numa língua estrangeira, ela faz isso com facilidade e sua escrita não fica atrás da sua fala, é a pronúncia, a "fonética espontânea", que ela acha difícil dominar. A fala fluente e espontânea, com domínio das estruturas gramaticais vai exigir-lhe árduo e demorado estudo;

- o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna;

- a criança pode transferir para a língua estrangeira o sistema de significado que já possui de sua própria língua. O oposto também é verdadeiro, pois uma LE facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna, quando a criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre outros, a conceber seus fenômenos à luz de categorias mais gerais e isso a leva à consciência de suas operações lingüísticas.

Tais aspectos por ele levantados o fazem concordar com Goethe que afirmou que "aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria" (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

Essa visão em relação à aprendizagem de língua estrangeira é contestada em parte por Goodman e Goodman (1996), autores que trabalham fundamentados em Vygotsky, Dewey, Kilpatrick entre outros, com um programa de "linguagem integral", o qual pretende aproximar o ensino da língua de seu propósito natural: a comunicação de significados. Sua contestação ocorre ao considerarem que, na aprendizagem da segunda língua, embora seja facilitada pelo conhecimento da primeira língua, o processo não é diferente, e afirmam:

> Nas últimas décadas, os programas de segunda língua e de língua estrangeira têm se afastado das visões duais e estão agora tentando organizar a instrução na nova língua de tal modo que esta se torne tão autêntica, natural e contextualizada quanto possível. Organizar as escolas para serem ambientes sociais espontâneos e de maior

> apoio ao aprendizado fora da escola as torna muito mais efetivas para a aprendizagem (GOODMAN & GOODMAN, 1996, p. 226).

Eles acreditam que Vygotsky quisesse expressar a complexa relação entre diferentes tipos de conhecimento da linguagem, o que eles mesmos têm claro a partir de seu trabalho, mas julgam pertinente atentar que os estudantes experimentam uma ampla variedade de funções e formas de linguagem. Os aprendizes interiorizam a maneira e os usos da linguagem empregados para representar significados, aprendendo a linguagem ao mesmo tempo em que usam a linguagem para aprender. Assim, "pelo seu emprego, os usuários da linguagem, incluindo as crianças, criam e aprendem as convenções da linguagem ou as regras sociais para tornar a comunicação mais fácil" (GOODMAN & GOODMAN, 1996, p. 227). Eles dizem que, nas trocas sociais, os estudantes experimentam convenções da linguagem social e, nesta troca, quando a linguagem muda há sempre equilíbrio entre a força criativa e a necessidade de comunicação. A linguagem é gerada pela criança, porém mudada na interação com os outros, por sua compreensão ou não compreensão, assim como por suas respostas. E destacam:

> A linguagem não é aprendida pela imitação dos adultos ou pela aprendizagem de regras fora do contexto de uso da linguagem. Ela é inventada por todo o indivíduo no contexto do seu uso social e é adaptada às convenções sociais. Cada linguagem deve ter dentro de si dispositivos para a mudança, mas os inovadores devem usar os dispositivos da mudança que a linguagem oferece ou se arriscarem a não serem entendidos (GOODMAN & GOODMAN, 1996, p. 228).

As crianças pequenas, na opinião desses autores, sentem a função social da linguagem antes de compreenderem suas funções comunicativas. À medida que começam a representar suas necessidades e experiências simbolicamente, elas estão prontas para serem entendidas e entenderem os outros, aceitando, portanto, as convenções sociais da linguagem. Eles afirmam que essas convenções implícitas podem ser inferidas pelas crianças, mas não são diretamente observáveis ou possíveis de serem imitadas. E alertam que, iniciativas dos adultos em tornarem explicitas as regras que governam a linguagem podem inibir a aprendizagem. As crianças, em sua concepção, estão sempre inventando regras e testando-as até que funcionem, equilibrando-as com as convenções sociais.

Também Bruner (1997) compartilha a idéia de que a linguagem é adquirida através do uso. Embora considere legítima a ocupação de lingüistas examinarem apenas as regras de análise gramatical, que caracteriza *o que* uma criança diz de semana a semana, isso não pode constituir o relato das condições das quais depende a aquisição da linguagem. Lista algumas considerações acerca da aquisição da linguagem:

- Usar a linguagem em meio ao “fazer” é, para ele, muito mais importante do que simplesmente, expor a um fluxo de linguagem. A criança estaria aprendendo além do *que dizer*, o *como, para quem* e *sob que circunstâncias*;

- Determinadas funções ou intenções comunicativas estão posicionadas antes que a criança tenha dominado a linguagem formal para expressá-las lingüisticamente, incluindo: indicar, rotular, solicitar, enganar;

- A aquisição de uma primeira língua é bastante sensível ao contexto, favorecendo o progresso quando a criança é capaz de captar de um modo *pré-lingüístico* o significado do que está sendo falado ou da situação na qual a fala está ocorrendo. Através do contexto, a criança parece ser mais capaz de captar não apenas o léxico, mas também aspectos apropriados da gramática de uma língua.

Sustentando a idéia de que as crianças fazem parte das atividades de suas comunidades, se engajando com outras crianças e com adultos colaborando em atividades estruturadas socialmente de maneira tácita ou explícita, Rogoff (1998) afirma que, no processo de participação, elas ficam preparadas para participações posteriores em acontecimentos relacionados. Tendo como referência teórica Vygostky e Dewey, esta pesquisadora defende que no estudo da aprendizagem na perspectiva sociocultural fica incompleto enfocar o relacionamento do desenvolvimento individual e da interação social, deixando de se preocupar com a atividade cultural, na qual ações pessoais e interpessoais acontecem. Põe em discussão o *aprendizado*, a *participação guiada* e *apropriação participatória*, considerando-os conceitos inseparáveis, refletindo planos diferentes de enfoque na atividade sociocultural – comunidade/institucional, interpessoal e pessoal.

O *aprendizado*, no plano de atividade comunitária, envolve indivíduos ativos, participando com outros em atividade culturalmente organizada, objetivando o desenvolvimento da participação responsável na atividade por pessoas menos experientes. Implica atentar para a natureza específica da atividade realizada em sua relação a práticas e instituições da comunidade em que ela ocorre – econômica, política, espiritual e material.

A *participação guiada* refere-se aos processos e sistemas de envolvimento entre as pessoas à medida que elas se comunicam e empreendem esforços ao participar de atividade de cunho cultural. Inclui a participação em conjunto, lado-a-lado, freqüente na vida cotidiana, assim como as atividades que não requerem co-presença. Refere-se à observação e também ao envolvimento prático em uma atividade.

A *apropriação participatória* refere-se ao processo pelo qual os indivíduos transformam seus entendimentos e a responsabilidade para com as atividades através de suas participações. É um conceito associado com os citados anteriormente, *aprendizado* e *participação guiada*, envolve a idéia básica de que, através da participação, as pessoas se modificam e no processo se tornam preparadas para fazer parte das atividades similares subseqüentes. Rogoff (1998) diz:

> Ao fazer parte de uma atividade, participar em seu significado, as pessoas fazem necessariamente contribuições freqüentes (seja através de ações concretas ou esforços para entender as ações e idéias dos outros). Portanto, participação é por si só o processo de apropriação (ROGOFF, 1998, p. 132).

Para esta pesquisadora, então, nessa perspectiva, o desenvolvimento e o aprendizado envolvem a concepção de que as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis e os processos específicos pelos quais se comunicam e compartilham na tomada de decisão são a substância do desenvolvimento cognitivo. Lembra Bakthin ao argumentar que as palavras utilizadas pelas pessoas pertencem parcialmente a outras, à medida que elas se apropriam de palavras de outros e adaptam-nas a seus propósitos. Explica que, para ela, *apropriação* é um processo de transformação, não um requisito para transformação, é a mudança da *participação própria* de uma pessoa em uma atividade, e não uma internalização de algum acontecimento ou técnica. Qualquer acontecimento no presente é extensão de acontecimentos prévios e direcionados a objetivos ainda não atingidos e exemplifica citando Pepper:

> ... o significado de uma palavra em uma sentença (**o presente**) traz junto os significados anteriores da referida palavra em outras sentenças e de outras palavras já expressas nessa sentença (o **passado** no **presente**) e é também direcionado à idéia geral com a qual a palavra contribui, que ainda não está completamente expressa (o **futuro** no **presente**) (ROGOFF, 1998, p. 135).

Diz ela ainda em defesa de seu argumento teórico:

> Melhor do que procurar pela natureza da internalização com um tubo que vai das partes externas do conhecimento ou da habilidade a um depósito interno, olhamos diretamente para os esforços dos indivíduos, suas parcerias e as instituições que constituem e constroem, para ver o desenvolvimento arraigado nas especificidades e compartilhamentos de tais esforços, oportunidades, limitações e mudanças (ROGOFF, 1998, p. 139).

As interações em sala de aula na intenção de ensinar uma língua são, em geral, dirigidas de modo que a criança focalize sua atenção para os significados e definições de uma palavra, por vezes intentando também mostrar as relações sistemáticas entre elas, que constituem um sistema organizado de conhecimento. O processo, saber **como** isso ocorre, entretanto, merece cuidado, interferindo na escolha teórico-metodológica da instrução formal, com sua organização e discurso específico, sendo responsável nas mediações semióticas e

sociais que oportuniza e que venha, realmente, ajudar a desenvolver um sistema geral, autolimitado das palavras e suas relações, permitindo à criança desenvolver a capacidade de manipular conscientemente esse sistema.

No ensino de LE ou L2, vale considerar que o ser humano utiliza símbolos e instrumentos culturais para mediar sua interação com os outros e com o meio, assim o ensino formal assume o papel de criar contextos sociais para o domínio e o manejo consciente dos usos desses instrumentos culturais. Dessa forma, a construção de significado faz parte de qualquer atividade instrucional nas salas de aulas, independentemente do assunto tratado ou do nível lingüístico ou de bilingüísmo da criança. O livro didático, utilizado como recurso de ensino, revela-se com um dos instrumentos utilizados para veicular informação e desencadear construção de significado de palavras, através de mediações semióticas e sociais, ou ainda, como Rogoff (1998) caracteriza e sugere, por meio da *apropriação participatória*.

O livro didático dedicado a crianças pequenas deve levar em conta as necessidades dessas na escolha de seu conteúdo e preparação de metodologias e atividades. Por se tratar de material destinado a crianças em fase pré-escolar, o fator idade aparece como um dos pontos relevantes a ser contemplado nesta pesquisa.

3.2. O ensino de inglês para crianças pequenas: o fator idade

Questões relativas ao fator idade têm objetivado estudos acadêmicos de especialistas em diversas áreas voltados à aquisição da linguagem. Também estão presentes posicionamentos em reportagens e/ou propagandas que podem ser encontradas na mídia, principalmente ao abordar o assunto de quando iniciar esta prática. Cito alguns extratos:

> Toda criança de até sete anos tem uma vasta capacidade de aprender idiomas e literalmente absorve tudo o que lhe é ensinado, sem filtros ou resistências, aprendendo inclusive, infelizmente "erros" de pronúncia e vícios de linguagem que a "tia do inglês" pode nem saber que possui. Além disso, a falta de uma metodologia estruturada com exercícios específicos para cada fase ou idade da criança pode levar a aulas sem objetivo e sem continuidade, conseqüentemente, sem o aprendizado natural adequado à fase infantil. Todo profissional da área de ensino sabe que é difícil fazer um aluno "desaprender" algo que ele já incorporou, para reaprendê-lo de forma correta. É quase uma missão impossível! Se uma criança aprende uma pronúncia errada ou um vício de linguagem, é provável que jamais consiga livrar-se dele (Sylvia Helena Barros – Administradora de Empresas – Diretora The Kids Club by fun languages - Publicado no site da SBS: Um aprendizado para toda vida - a qualidade dos cursos de inglês na pré-escola).

Publicação na revista Viver Mente & Cérebro. n. 151, p. 67, agosto de 2005:

> Quanto mais cedo melhor - Para aprender idiomas estrangeiros com perfeição é preciso começar a estudá-los até o terceiro ano de vida. Depois, o aprendizado se torna muito mais difícil (KRAMER, Katharina, - Jornalista científica em Hamburgo).

Na Revista Crescer n. 137, abril de 2005, em artigo intitulado *To be or not to be?* diz:

> O tema é polêmico e não existe consenso entre os especialistas. Há quem diga que quanto antes a criança começar a aprender, melhor. Há quem declare que as crianças não deveriam trocar o tempo que teriam para brincar pelas aulas de inglês. Há quem aposte que é possível aprender a língua de maneira lúdica e divertida. Há quem acredite que aprender inglês junto com a alfabetização em português atrapalha o aprendizado da criança. (...) Toda essa preocupação tem base em pesquisas que revelam que quanto mais melhor. “Crianças pequenas tem um canal mais aberto e sofrem menos com inibições”, explica Raquel Jelem Lam – Diretora do Red Baloon, em São Paulo, que há 36 anos ensina crianças a partir de três anos.(...) Há até quem defenda o ensino do inglês para bebês de seis meses. Assim ele é oferecido na Dice English Courses, no Rio de Janeiro. “Pesquisas mostram que bebês armazenam a capacidade de reproduzir o idioma sem sotaque”, defende Eloísa de Oliveira, diretora. (...) Pesquisadores da University College de Londres concluíram que a melhor idade para começar é mesmo entre os 5 e os 10 anos. Ao avaliar os cérebros de 105 pessoas, constataram que as que cursaram inglês nessa fase fizeram mais conexões cerebrais, registraram aumento da massa encefálica e, portanto, têm mais chances de ser fluentes na língua (REVISTA CRESCER. n. 137, abr. 2005).

Em reportagem assinada por Kátia Perin, da Revista Veja, edição nº 1697, publicada em 25 de abril de 2001, com título: “Inglês vem de berço - Matricular o bebê numa escola bilíngüe ajuda a controlar a ansiedade dos pais, mas nem sempre é bom para a criança”.

> Pais acreditam que quanto mais cedo a criança estiver em contato com o idioma, melhor. Na pré-escola, ela vai aprender sem esforço, vai falar sem sotaque e ainda poderá dedicar-se a uma terceira língua mais tarde. (...) Escolas de ensino bilíngüe garantem que, na primeira infância, o aprendizado é mais simples porque passa principalmente pelo lado emocional e pela percepção da criança. Ela ainda não domina os códigos da linguagem, mas está atenta a gestos, cores, formas e noções de espaço. Aprende brincando. "Até perto dos 3 anos, a criança funciona como esponja e absorve tudo o que se passa a sua volta, porque é essa a função do cérebro nessa etapa", compara Márcia Plessmann, coordenadora pedagógica da Escola Play Pen pioneira de ensino inglês-português em São Paulo. (...) De acordo com Ana Paula Mustafá Mariutti, coordenadora-geral da Builders, também de São Paulo, o inglês entra cedo na vida dos alunos para aproveitar uma excelente fase do aprendizado.(...) "Nossa proposta é de escola brasileira, voltada para filhos de brasileiros que serão alfabetizados em português mas poderão ter um inglês competente muito antes de outras crianças", avalia Ana Paula. No programa didático para a faixa de 1 a 6 anos, a Builders, por exemplo, criou aulas semanais de cultura brasileira, com cantigas em português, conceitos do folclore nacional e comemorações de festas típicas. O grande trunfo dessa idade pré-escolar é a curiosidade. Os pais interessados em ensino bilíngüe devem saber, entretanto, que, como toda novidade na área pedagógica, o assunto desperta polêmica. "Essa preocupação recente com o aprendizado do inglês na pré-escola é exagerada", afirma o neurologista José Salomão Schwartzman. "Não acho que traga algum benefício efetivo para a criança." Numa direção semelhante, o pediatra Gláucio José de Abreu acredita que aprender a língua-mãe é o primeiro e indispensável passo para que a criança sedimente conhecimentos posteriores. São argumentos que reforçam a necessidade de que os pais não tomem uma decisão de afogadilho e pesem bem os rumos a adotar na primeira infância dos filhos.

Por vezes, posicionamentos como os acima citados acabam por permear de forma generalizada e simplista discussões acerca da validade do ensino de inglês para crianças tão pequenas. Entretanto, muitos são os elementos necessários para que tal relevância seja comprovada, especialmente, considerando: os diversos ambientes em que este ensino acontece, as diferenças culturais individuais das crianças, os objetivos pelo qual a atividade é

desenvolvida e procurada, as fundamentações teóricas da construção do curso, as formas com que são oferecidas, etc.

Pesquisadores que se voltam ao ensino de língua inglesa já vêm expressando sua preocupação com manifestações pouco ou mal fundamentadas, ou mesmo com interpretações distorcidas de resultados de estudos sobre ensino de LE ou de bilíngües. Cito a publicação de Gimenez *et al.* (2006). Como parte das atividades do projeto de pesquisa "Língua inglesa, sociedade e escola" os pesquisadores produziram texto no qual expõem suas preocupações sobre os fatos aqui ilustrados. A língua inglesa usada internacionalmente, cada vez mais por falantes não-nativos como meio de comunicação, tem trazido, segundo eles, inúmeras implicações para seu ensino formal. Destacam:

> Freqüentemente associada à melhoria de condições competitivas no mercado de trabalho, a língua inglesa atrai a atenção dos jornais e revistas de grande circulação no país, trazendo a visão da classe média sobre a importância de conhecê-la. São exemplos coberturas da revista Veja e jornais como Folha de São Paulo, que têm abordado, especialmente nos últimos dois anos, questões relativas a melhores condições para esse aprendizado e a importância dessa língua no mercado de trabalho (GIMENEZ *et al.*, 2006, p. 251-252).

Diante desta constatação, pesquisadores interessados em estudar os efeitos dessas mensagens sobre as concepções de ensino/aprendizagem de professores têm tomado essa caracterização da língua estrangeira como objeto de análise, conforme os autores. Dizem eles que, embora recentes, essas pesquisas têm mostrado "como os discursos da mídia veiculam mitos relacionados à eficácia ou não do ensino, e como essas concepções se tornam um termômetro para as escolhas de cursos de línguas e dos critérios de eficácia desse ensino" (GIMENEZ *et al.*, 2006, p. 252). E que "essas imagens acabam também por invadir as salas de aula, nas metáforas e representações que os alunos trazem, e que, via de regra, acabam por direcionar os objetivos que professores estabelecem" (GIMENEZ *et al.*, 2006, p. 252).

Elaboraram, então, um levantamento preliminar de bibliografia recente na área a respeito dessas questões de ensino de inglês no Brasil, com uma seleção de trabalhos publicados a partir de 2001. Objetivavam, com isso, iniciar discussões sobre análises já realizadas e trabalhos a serem desenvolvidos. Os textos foram reunidos em dois grupos: um reunindo trabalhos que tratam da mídia e publicidade e outro com reflexões mais diretamente relacionadas à sala de aula. Essa análise revelou que:

- concepções a respeito dessa língua estrangeira precisam ser analisadas por todos os envolvidos no sistema educacional, como forma de se contrapor às visões

> predominantes que colocam a inexorabilidade e o caráter hegemônico de práticas adotadas pelo setor privado;
>
> - através dos textos elencados foi possível verificar o status diferenciado adquirido pela língua inglesa nos últimos tempos, justificando "a necessidade de se repensar o modo como esta vem sendo ensinada nas escolas, por estar cada vez mais permeável aos sentidos produzidos pela mídia com reverberações por todos os estratos sociais" (GIMENEZ *et al.*, 2006, p. 266).

Portanto, minhas constatações no meio escolar e nas leituras que venho fazendo na mídia, em anúncios publicitários e em folhetos de divulgação de cursos de inglês, encontram respaldo nas preocupações de tantos autores que já vêm focalizando suas pesquisas nessa questão. Para meu estudo, especificamente, a referência a essas preocupações está implícita na justificativa de minha proposta de pesquisa, por envolver diretamente o ensino de inglês para crianças pequenas e as razões para que tal ocorra em aprendizes de pouca idade, podendo influenciar na escolha e utilização do livro didático por docentes e discentes.

Não é intuito deste trabalho julgar a importância de tal prática, mas, sim, atentar para um dos elementos que estão presentes na justificativa encontrada freqüentemente nos meios de comunicação e na concepção de pais, professores, dirigentes de escolas de idiomas ou regulares que oferecem L2, como verificado nos exemplos acima registrados. Nesses exemplos, manifesta-se a idéia de que "quanto antes se inicie a aprendizagem de uma língua estrangeira melhor será o resultado", mesmo que em alguns casos haja o contraponto. Considero, portanto, esse um dos itens que caracterizam as expectativas com relação às capacidades das crianças pequenas, as quais se tornam determinantes na construção dos objetivos criados como base para o ensino delas, colocando sobre um fator biológico a "responsabilidade" de um bom resultado.

A influência da idade na aprendizagem de língua estrangeira objetivou reflexões de Muñoz *et al*. (2003) que intentaram também alimentar um debate entre pessoas interessadas em estudar processos de ensino-aprendizagem de LE em âmbitos escolares em particular, e a educação de crianças e jovens, em geral. Elas afirmam que estudos anteriores permitem chegar a generalizações amplamente aceitas por investigadores em aquisição de segunda língua, tais como:

> 1) crianças maiores, adolescentes e adultos são mais rápidos e eficazes nos primeiros estágios de aprendizagem que crianças mais jovens;

2) outra generalização, é aquela que parece confirmar a existência de um período crítico para a aquisição de línguas, tem-se observado em situações de aquisição no meio natural: as crianças que iniciam mais cedo têm mais possibilidades, em longo prazo, de chegar a níveis altos de domínio da língua, próximos ao domínio dos falantes nativos.

Merece ser salientada, entretanto, a diferenciação realizada pelas autoras, que distinguem:

- a primeira generalização, na opinião das autoras, tem sido constatada tanto em situações de aquisição no meio natural, como no meio escolar ou formal, ainda que neste último contexto se conte com menos estudos;

- a segunda generalização é dificilmente constatável em situações de aprendizagem formal, em que os níveis mais altos ficam normalmente muito abaixo dos níveis comparados aos da competência nativa, dado que a quantidade e qualidade de exposição à língua não são tampouco comparáveis.

Essas autoras escolheram quatro idéias para estruturar o discurso que elas crêem corresponder a opiniões bastante generalizadas entre pais e professores. Elas explicam que poderiam ser muitas as idéias, entretanto estas foram escolhidas por se concentrarem nos efeitos do fator idade na aprendizagem escolar de língua inglesa, já amplamente estudado pelas autoras, sendo possível fundamentar em resultados de larga investigação que realizam. Uma dessas pesquisas foi realizada a partir de 1996, na cidade de Barcelona, registrando dados de mais de 1.700 aprendizes de inglês de distintas idades que iniciaram a aprendizagem também em idades distintas; pertencem a cinco grupos cuja idade de inicio de aprendizagem foi: 2 e 6 anos; 8 anos; 11 anos; 14 e 18 anos. Interessava às pesquisadoras distinguir os efeitos que a idade poderia ter sobre as diferentes habilidades.

Apresento três das quatro idéias descritas pelas autoras em seu artigo que, segundo elas, correspondem a opiniões generalizadas entre pais e professores. A omissão da quarta idéia justifica-se por referir-se à produção escrita, que não será considerada neste trabalho.

a) “Para as crianças pequenas aprender idiomas é como um jogo, e por isso eles gostam mais que os maiores.”

Os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos alunos de todas as idades tem uma atitude favorável com relação à aprendizagem de inglês, entre 70,5% nos alunos de 11 anos e 89% nos alunos de 14 anos. Para os mais jovens aprender inglês é algo que agrada a maioria

dos estudantes independentemente da idade ou curso. Os mais jovens apresentam motivos de caráter intrínseco, para eles é “a aula de inglês”, referindo-se ao professor e à metodologia didática, um dos fatores que aparece como mais relevante. As diversas avaliações que fazem da aula de inglês, como por exemplo, o fato de que seja divertida, interessante, demonstram que o fator lúdico e, em geral, a metodologia utilizada, são importantes a esta idade. E, por outro lado, os estudantes com mais idade evocam com freqüência motivos de caráter extrínseco, como o futuro profissional.

b) “As crianças pequenas têm mais recursos para a aprendizagem de línguas.”

As autoras consideram que na área de aprendizagem de segunda língua, há argumentos a favor da aprendizagem precoce de uma língua, utilizando desde critérios biológicos e cognitivos, a outros com índole mais afetivo-social. Nesta última linha de pensamento, segundo elas, divulgou-se a idéia, em trabalhos como de Taylor e de Schumman, de que as crianças têm vantagem por não haverem desenvolvido inibições sobre a própria identidade, encorajando-se a arriscar mais, sem medo do ridículo. Tal argumento fomentou a idéia de que alguns aprendizes menores poderiam fazer uso de mais recursos que os maiores ao aprender uma língua. Esta idéia não é comprovada nas evidências encontradas na pesquisa de Muñoz *et al.* (2003), cujos dados sugerem o contrário. Por meio de questionários biográficos chegaram a dados transversais e longitudinais de 760 sujeitos de 10, 14 e 17 anos, as pesquisadoras identificaram recursos que os aprendizes utilizam para aprender uma língua e demonstram que à medida que aumentam suas idades também aumentam seus recursos estratégicos. Elas apontam: a) em uma idade menor, são usadas menos variedades e menor é a complexidade das estratégias, que tendem a limitar-se a estratégias de memorização oral e escrita e, em menor grau, a estratégias sociais; b) à medida que aumenta a idade dos sujeitos, estes fazem referência a outras estratégias mais complexas do ponto vista cognitivo, tais como a associação mental, a classificação e a análise; c) o maior uso de estratégias sociais por parte dos aprendizes mais jovens, tais como estudar com familiares, perguntar ao professor e ao colega de classe, permite pensar que com menor idade se tem maior dependência de recursos externos e, portanto, uma menor autonomia na aprendizagem. Estes resultados mostram que nos recursos estratégicos utilizados pelos aprendizes, além de sua idade, influem outros fatores tais como a maturação cognitiva, o estilo de aprendizagem ou a instrução recebida. Resultados semelhantes foram encontrados em estudos como os de Chesterfield & Chesterfield; Kojic-sabo & Lighbown; Oxford; Lawson & Hogben e de Paláciosm, conforme citam Muñoz *et al.* (2003).

c) “As crianças pequenas não falam muito, mas podem entender muito”

Uma situação citada por Muñoz *et al.* (2003) para explicar essa generalização é a de que embora alguns pais se preocupem em proporcionar às crianças aulas de idioma (normalmente inglês) antes dos oito anos de idade, em duas aulas semanais, os mesmos podem se surpreender ao perceber que seu filho não fala prontamente o idioma, exceto cantando canções ou repetindo alguma rotina; por outro lado, os professores se sentem satisfeitos com o nível de compreensão oral mostrada pelas crianças pequenas. De fato, é normal que a produção ocorra após a compreensão, mas as autoras dizem não possuir evidências sobre esta “defasagem” nas diferentes idades. Para elas, nem mesmo as crianças que começam a aprendizagem de idioma aos oito anos surpreendem com alguma conversação menos insipiente. Em seus estudos as autoras compararam grupos que haviam iniciado a aprendizagem de língua inglesa aos oito e aos onze anos de idade com 200 e 416 horas aula analisando as habilidades orais, produtivas e receptivas. É confirmada a lentidão comparativa dos alunos mais jovens para chegar a usar a língua oral produtivamente em uma situação de aprendizagem de tão baixa exposição como a dos sujeitos investigados pelas pesquisadoras. Na busca de fatores que pudessem explicar a vantagem dos alunos de maior idade na aprendizagem de idioma, as autoras retomaram dados coletados junto aos sujeitos citados. Assim, explicitam que, se o domínio da L1 é um reflexo de uma capacidade cognitiva que aumenta com a idade, esta capacidade também é o que explica os resultados obtidos por seus sujeitos, com exceção da compreensão oral. Baseadas nos dados dessa pesquisa, Muñoz *et al.* (2003) julgam que, até então há indícios de que a habilidade de compreensão auditiva é aquela em que os aprendizes de menor idade não sofrem desvantagem na aprendizagem escolar de um idioma.

É provável, segundo Cameron (2001), que as habilidades receptivas fiquem à frente das habilidades produtivas na LE e que o conhecimento gramatical, ligado não só ao desenvolvimento da língua, mas ao desenvolvimento cognitivo, se desenvolva mais vagarosamente nas crianças pequenas.

A partir dos resultados de diversos estudos citados no artigo aqui referenciado, Muñoz *et al.* (2003) concluem que tais resultados corroboram que os alunos maiores têm um ritmo de aprendizagem mais rápido do que os mais jovens. Entretanto, é possível que seja evidenciada em longo prazo superioridade das crianças que iniciaram mais cedo com relação aos que iniciaram mais tarde, já que a vantagem das crianças menores imersas em meio natural só se mostraria, na opinião das pesquisadoras, supostamente, em longo prazo.

Pelos resultados obtidos neste e em outros estudos em contexto formal, Muñoz *et al.* (2003) consideram que: (a) o ritmo superior de aprendizes maiores pode ter relação com seu desenvolvimento cognitivo, o que lhes permite aproveitar de maneira mais eficaz as oportunidades de aprendizagem explícita ocorridas no meio formal; (b) as crianças mais jovens levam vantagem em situações em que elas possam utilizar mecanismos de aprendizagem implícitos, concordando com estudos de DeKeyser (2000).

No entanto, as autoras atentam para a metodologia utilizada com alunos mais novos, que nas circunstâncias por elas estudadas embora a intenção seja de utilizar situações naturais a fim de induzir a aprendizagem implícita da língua, não há contato suficientemente intenso com a LE para que os mecanismos de aprendizagem sejam desencadeados. Assim, as condições de aprendizagem oferecidas na escola são mais favoráveis para alunos com maior idade e desenvolvimento cognitivo e concluem: “Com todos esses dados seria uma irresponsabilidade voltar a deixar toda a carga da aprendizagem do idioma na suposta capacidade das crianças pequenas que são ‘como esponjas’, porque uma esponja sem água pouco pode absorver” (MUÑOZ *et al.*, 2003, p. 11).

Referindo-se às vantagens de começar a aprendizagem de línguas estrangeiras cedo, Cameron (2001), ainda que não mencione o trabalho das autoras acima citadas, pondera na mesma perspectiva apontada por Muñoz *et al*. (2003), quanto ao alarde acerca dos benefícios de aprender uma LE nos primeiros anos, e julga necessárias maiores evidências quanto à comprovação de tais aclamações. Segundo ela, não foi atingido o sucesso esperado com a inclusão do ensino de LE no início da escolarização no Reino Unido. Em seu retrospecto foi questionada a forma com que foi implementada e, principalmente, a desatenção no planejamento com relação aos níveis mais altos de escolarização básica, em que professores de LE se deparavam em aulas com aprendizes iniciantes e avançados misturados.

Para quem, como eu, há anos se dedica a ensinar inglês como LE a crianças pequenas e tem refletido sobre sua pertinência, importância e repercussões no processo e no produto desse ensino-aprendizagem, articular observações feitas de forma empírica sobre sua ação didático-pedagógica com pesquisas que informem sobre tais preocupações, como a idade para aprender uma LE. Tal procedimento adquire valor significativo por favorecer a análise de conhecimentos, crenças e estereótipos construídos acerca do tema, possibilitando elaboração de uma opinião e posicionamento pessoal diante da questão, influindo na escolha de materiais e procedimentos de ensino.

Contribuição importante, além das anteriormente citadas, é de Cenoz (2003), que integrando o grupo de investigação “Research in English Applied Linguistics- REAL” da Universidad del País Vasco, vem realizando investigação na qual analisa o desenvolvimento lingüístico e psicossocial da aquisição do inglês em distintas idades. Três grupos de alunos bilíngües (basco/castelhano) de um Centro Escolar participam da investigação em que o basco é a língua veicular desde a educação infantil. Os alunos foram divididos em três grupos: os alunos do primeiro grupo começaram a aprender inglês (como terceira língua) aos quatro anos; do segundo grupo começaram a aprender inglês aos oito; o terceiro grupo começou a aprender inglês aos onze anos. As características do Centro Escolar, comuns a todos os investigados, permitiram realizar comparações entre os distintos grupos de idades, controlando outro tipo de variáveis pedagógicas e contextuais. Os resultados das análises realizadas indicam que, controlando o número de horas de instrução, os alunos que começaram a aprender inglês aos quatro anos apresentam um nível de inglês inferior ao dos demais alunos tanto nas distintas habilidades de compreensão e produção oral e escrita como nos aspectos fonéticos, como sintáticos (CENOZ, 2003).

Existe uma crença generalizada na população de que crianças pequenas adquirem segundas ou terceiras línguas com mais facilidade que os maiores, conforme Cenoz (2003). Para esta pesquisadora, estas crenças têm sido comprovadas em estudos de Horwitz, (1987, 1988); Torras, Tragant & García, (1997) realizados em distintos contextos. Exemplificou com um estudo realizado com pais de alunos que haviam iniciado a estudar inglês antes dos oito anos e evidenciando na pesquisa de Torras, Tragant & García (1997) que 92% dos pais acreditavam nas vantagens apresentadas pelos pequenos em relação aos maiores. Cenoz (2003) no estudo da aquisição do inglês como terceira língua desde a educação infantil no País Vasco também observou que os pais, professores e tutores consideram que a aprendizagem do inglês possa produzir efeitos positivos no desenvolvimento do basco e castelhano, no desenvolvimento cognitivo e em outras disciplinas.

A popularidade da introdução precoce do inglês faz com esta idéia esteja se estendendo cada vez mais, entretanto Cenoz (2003) salienta que isso tem ocorrido sem que se prove que esta é a fórmula mais efetiva para aumentar a competência em inglês, diante da demonstração que os alunos maiores progridem com maior rapidez nas primeiras etapas de aprendizagem. Julga importante considerar que a introdução precoce do inglês não é um projeto de dois ou quatro anos de duração em que se desenvolve uma metodologia e uso de materiais para ensinar inglês como terceira língua a crianças de quatro a oito anos. A

introdução precoce da terceira língua exige una planificação em longo prazo que afeta a todos os níveis de ensino porque, por exemplo, de pouco serviria o esforço realizado se em uma das séries subseqüentes dos anos iniciais de escolarização fossem utilizados livros-texto existentes no mercado planejados para principiantes. A pesquisadora, então, aponta que deva se ter em conta uma série de condições que possibilitem qualidade no ensino de língua estrangeira, entre elas:

> - Compreender que se trata de um projeto em largo prazo porque a introdução precoce implica a necessidade de adaptar o currículo e os materiais das demais séries da educação básica.
> - Estabelecer objetivos lingüísticos bem definidos para cada ciclo tendo em conta o entorno sociolingüístico, as características do centro escolar e as horas de instrução dedicadas à LE e à língua ou línguas da comunidade.
> - Aplicar uma metodologia que motive os alunos, que seja adequada para sua idade e que sirva para que alcancem um alto nível de inglês.
> - Garantir a formação do professorado tanto no nível lingüístico como metodológico.
> - Coordenar as programações das áreas lingüísticas, visando favorecer a interdependência entre as línguas e obter benefícios no nível cognitivo e metalingüístico.
> - Conquistar a implicação e apoio da comunidade escolar para desenvolver o projeto (CENOZ , 2003).

A utilização da hipótese de que as crianças aprendem uma L2 melhor que adultos como suporte para a introdução precoce ao ensino de LE foi também comentada por Cameron (2001), concluindo que a aprendizagem de LE é um processo mental essencialmente diferente do bilingüismo simultâneo precoce e da aquisição de L1. A Hipótese do Período Crítico é o nome dado à idéia de que crianças pequenas podem aprender uma segunda língua efetivamente antes da puberdade, porque seus cérebros ainda são capazes de usar os mecanismos que utilizaram ao aprender a L1, segundo a autora citada. A hipótese mantém que aprendizes mais velhos aprenderão a língua diferentemente depois desse estágio, particularmente pronúncia, não conseguindo atingir alguns níveis de proficiência. Diferentes aspectos levantados acerca da temática *período crítico* serão abordados em outro item deste capítulo.

Lightbown e Spada (1999) apresentam algumas evidências a favor e contra a Hipótese do Período Crítico, e alertam para as diferentes necessidades, motivações e contextos de diferentes grupos de aprendizes.

Utilizando a distinção feita por Krashen entre *aquisição* (conhecimento lingüístico que se desenvolve incidentalmente enquanto aprendizes focalizam no *significado* no *input* compreensivo) e *aprendizagem* (conhecimento lingüístico ganho através de instrução formal ou análise metalingüística), Lightbown (2003) revê algumas das generalizações consideradas importantes por ela em outros estudos, incluindo a de que adultos e adolescentes podem "adquirir" uma segunda língua. Suas conclusões são de que a pesquisa tem dado suporte para a hipótese de que os aprendizes de L2 adquirem alguns aspectos lingüísticos sem esforço intencional de sua parte ou intervenção pedagógica de parte do professor. Cita como exemplo estudantes falantes de inglês em aula de francês em imersão, que focalizam sua atenção em seguir instruções e aprender o conteúdo do seu programa escolar, e que, além disso, eles adquirem a habilidade de compreender tanto o francês escrito quanto falado e produzi-lo com considerável nível de fluência e confiança.

Ainda contemplando os resultados de pesquisa com adultos, a autora mostra que as que consideram interação de pares têm mostrado que aprendizes: (1) são capazes de dar um ao outro *input* e oportunidades de interação na LE/L2, (2) não necessariamente produzem mais erros que quando interagem com os professores, (3) podem prover uns aos outros com *feedback*, na forma de pedidos e negociação de clarificação para o significado, e (4) se beneficiar de mais conversação que em uma aula centrada no professor. Lightbown (2003) atenta para o fato de que, embora a maior parte destas pesquisas considere dados de adultos, também há estudos que mostram que mesmo as crianças pequenas são bem-sucedidas na utilização da interação para obter resultados apropriados.

Além dos benefícios da interação, Lightbown (2003) ainda mostra outros exemplos de estudiosos que concordam que os aprendizes vêm a conhecer coisas as quais nunca lhes foram explicitamente ensinadas, o que, segundo ela, evidencia que a instrução pode intensificar a aquisição de linguagem. Entretanto, ressalta que para a maioria dos aprendizes adultos, a aquisição pára antes que o aprendiz tenha atingido um domínio semelhante ao nativo na língua-alvo. Uma pessoa não pode atingir o comando de uma segunda língua semelhante a um nativo, nem próximo a isso, estudando em aulas de uma hora por dia.

Lightbown (2003) diz que a Hipótese do Período Crítico – em que aprendizes de uma segunda língua após a puberdade vão sempre ser distinguíveis dos que mantiveram exposição

substancial iniciada cedo na infância – continua encontrando suporte na pesquisa dedicada a essa temática. A Hipótese do Período Crítico é frequentemente interpretada de forma simplista como “quanto mais cedo melhor” para a aquisição de L2. Entretanto, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, a relevância da Hipótese do Período Crítico é questionável. O domínio de uma língua-alvo de forma semelhante a do nativo é raramente atingido, até mesmo quando os aprendizes começam a instrução da língua estrangeira com pouca idade. Há muitas razões para isto, uma é que os aprendizes em um ambiente de língua estrangeira geralmente têm só o professor como modelo de falante proficiente, o outro *input* vem de aprendizes como eles e, aprendizes que escutam e compreendem uns aos outros inevitavelmente reforçam aspectos que não estão presentes na língua alvo. Por anos, a pesquisa baseada na sala de aula sugeriu que, em ambiente instrucional, a idade em que a instrução começa é menos importante que a qualidade e intensidade da instrução e a continuação da exposição por um período suficiente de tempo (LIGHTBOWN, 2003).

A razão mais importante para a aquisição incompleta nos ambientes de sala de aula de língua estrangeira é provavelmente a falta de tempo disponível para o contato com a língua. As crianças aprendendo sua primeira língua e as crianças pequenas vivendo em um ambiente de segunda língua estão diariamente em contato com a comunidade da língua-alvo, elas têm centenas de horas de contato com a língua. O número de horas para aprendizagem de língua estrangeira é de longe menor. Além disso, mesmo aprendizes começando bem cedo a aprender a LE, se não houver continuidade com aulas apropriadas, a proficiência que eles desenvolvem pode se perder. Em ambientes instrucionais em que a quantidade total de tempo é limitada, a instrução pode ser mais efetiva quando os aprendizes tiverem alcançado uma idade em que eles possam fazer uso de uma série de estratégias de aprendizagem para aproveitar ao máximo o tempo. Para chegar a tal conclusão, Lightbown (2003) faz uso dos estudos de Harley & Hart, Muñoz & Singleton. Além disso, um começo mais tardio pode significar que os aprendizes terão mais oportunidades de usar a língua fora da sala de aula.

Sabendo disso, expressarei, no próximo item, elementos que discutem pressupostos da Hipótese do Período Crítico.

3.2.1. Algumas considerações sobre período crítico

Nos últimos 15 anos houve um aumento no ensino precoce de língua estrangeira ao redor do mundo. Ao longo desses anos, estudos indicaram que, embora as discussões com relação à Hipótese do Período Crítico tenham "impacto questionável" (DEKEYSER & LARSON-HALL, 2005 p. 101), há um enorme interesse nos programas de língua estrangeira

precoce, além de um imenso mercado. A tendência recente mais importante é oferecer língua inglesa para muitos ou para todos os aprendizes mais jovens. Esse entusiasmo com relação à instrução precoce de inglês tem criado a necessidade da formação de professores e criação de material. Então, o ensino de língua estrangeira de aprendizes mais jovens passou a ser um grande negócio para o setor privado. Outra "mensagem" veiculada com freqüência é a de que melhor educação significa acesso mais cedo à boa qualidade de instrução de inglês como língua estrangeira para os favorecidos (NIKOLOV & DJIGUNOVIC, 2006).

O conceito de um período crítico para aquisição de linguagem, de acordo com DeKeyser (2000), supõe que os efeitos da idade operam em um período de tempo circunscrito, limitado pelo acesso que marca o início e um término, o qual marca o fim do período de maior sensibilidade para o *input* ambiente. Esses limites de tempo refletem-se nos dados de aquisição de segunda língua de duas formas: (1) na descontinuidade no grau de inclinação que ocasiona declínio da proficiência de L2, situada por volta do término do período crítico, e (2) nenhum aprendiz de segunda língua começando antes do período de término deve demonstrar ter atingido níveis de máxima aquisição de L2, semelhantes ao nativo.

Simões (2004) explica que, no período crítico para aquisição de linguagem, processos de maturação cerebral que se desenrolam ao longo da infância teriam, como uma de suas conseqüências em seu encerramento, mais ou menos à época da puberdade, a perda das capacidades neurocognitivas necessárias à aprendizagem de uma língua, sendo, no mínimo, "prejudicada" tal aprendizagem após esse período.

O peso do fator idade na determinação do sotaque do aprendiz é evidenciado em uma pesquisa realizada por Piske, MacKay & Flege (2001), porém informações divulgadas por Flege; Yeni-Komshian & Liu (1999), Birdsong & Molis (2001) e Marinova-Todd, Marshall & Snow (2000) mencionam que outros fatores podem também exercer influência no processo. Tais fatores seriam, por exemplo, a motivação do aprendiz adulto, o ambiente no qual ocorre a aprendizagem, a forma como a L1 interage com a L2 à medida que o sistema fonológico da interlíngua do aprendiz se desenvolve, bem como, a quantidade de instrução formal prévia do aluno, como estabelecem Hakuta, Bialystok & Wiley (2003) em seu estudo.

Estudos, como de Johnstone (2002), relatam situações de adultos que adquiriram uma pronúncia na L2 semelhante à do nativo, sugerindo, então, que o sistema nervoso humano pode ser modificado pela experiência. Ainda, DeKeyser (2000) considera que a Hipótese do Período Crítico pode ter argumentos no que diz respeito à aprendizagem implícita da L2, o

que não ocorreria na aquisição da L2 decorrente do aprendizado explícito, ensinada em contextos de educação formal.

Objetivando além de responder estudos de Johnson & Newport para avaliar o efeito da idade na aquisição máxima na morfossintaxe de L2, DeKeyser (2000) procurou identificar o efeito da habilidade verbal, mais especificamente, aptidão de aprendizagem de língua estrangeira, na aquisição máxima. Considerou as críticas metodológicas feitas àqueles pesquisadores e realizou sua pesquisa levando em consideração tais críticas. Investigou uma população diferente da que eles utilizaram em termos de língua nativa, educação e *status* sócio-econômico. Manifesta que julga importante estudar os efeitos da idade e da aptidão verbal e sua interação. Os resultados de seus estudos são similares aos de Johnson & Newport. Explicou em seu estudo, conforme os pressupostos teórico-metodológicos que direcionaram sua abordagem, porque certos aprendizes e certas estruturas parecem ser exceções ao efeito do período crítico. Para DeKeyser (2000), aprendizes com elevada aptidão verbal podem usar mecanismos de aprendizagens explícitas.

Entre as interpretações dos resultados encontrados por DeKeyser (2000, p. 518-520) destaco para esta pesquisa:

> - A idade e aptidão interagem no sentido de que - (a) idade de chegada faz uma clara diferença para aqueles que têm habilidade verbal média ou abaixo da média e (b) habilidade verbal faz diferença para aqueles que começam a aprender uma L2 quando adultos. A aptidão não tem o mesmo papel na aquisição máxima por aprendizes crianças, porque eles podem apoiar-se em mecanismos implícitos de aprendizagem.
>
> - Sugere que existe realmente período crítico para aquisição de língua já que a Hipótese do Período Crítico é entendida relacionada somente ao aprendizado implícito de estruturas abstratas.
>
> - Se a Hipótese do Período Crítico está restrita a mecanismos implícitos de aprendizagem, parece que há mais que somente uma correlação de tamanho considerável – idade precoce confere uma vantagem absoluta, não estatística, o que quer dizer que não deva haver exceções para o efeito da idade. Entre as idades de 06-07 anos e 16-17 anos todos perdem o equipamento mental requerido para indução implícita das estruturas abstratas.
>
> - Diferenças de *input* não constituem uma boa explicação para efeitos da idade, porque é precisamente no domínio lingüístico onde o *input* varia menos – fonologia – que os

> efeitos da idade são mais aparentes e é nesse estágio onde a compreensibilidade do *input* deve ser menos problemática – nos estágios tardios de aquisição – que adultos, claramente, têm desempenho pior que as crianças.
>
> - É importante que as implicações práticas dos efeitos da idade não sejam supervalorizadas. (...) As crianças são melhores que os adultos na aprendizagem implícita (...) Processos implícitos de aquisição, entretanto, requerem grandes quantidades de *input*, que somente um programa de imersão total pode prover, mas não um programa que consista em poucas horas de ensino de língua estrangeira por semana (DEKEYSER, 2000, p. 520).

Considerando a relevância do tratamento da Hipótese do Período Crítico para a área de aquisição de segunda língua, Simões (2004) analisa estudos dedicados a esse tema, que em sua ótica são focalizados, preponderantemente, considerando-a como um processo da mente visto como um construto biológico. Evidencia, nessas abordagens, afastamento em seu desenho, em seus propósitos, em sua epistemologia da sala de aula e seus agentes. Tece, então, entre outros comentários, uma crítica a resultados apontados por DeKaiser (2000) ao dizer:

> ... não fica claro de onde veio a conclusão do autor sobre que quantidade são as "quantidades massivas de *input*" de que fala. Do meu ponto de vista, essa é uma questão para ser indagada empiricamente, e, portanto, não fica liminarmente excluída a possibilidade de se oferecer esse *input* em aulas periódicas (SIMÕES, 2004, p. 10).

A autora ainda comenta que a principal questão emergente nesta discussão é de que "não vivemos num mundo no qual apenas as crianças buscam aprender uma segunda língua e muito menos num mundo em que só haja 'programas de imersão total" (SIMÕES, 2004, p. 10). Afirma que DeKaiser admite esta situação ao advertir para que não haja exagero nas implicações práticas dos efeitos da idade na aprendizagem de uma segunda língua. Ela considera, como outros autores, que ensinar uma língua estrangeira "não é produzir clones de falantes nativos, ainda que aceitemos tranqüilamente a idéia de falante nativo ideal". (SIMÕES, 2004, p. 11).

Opinião que evidencia pontos comuns à resposta de Spada (2004) em entrevista à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL sobre o ensino de língua estrangeira. Para essa professora, se o objetivo de aprender e ensinar uma língua estrangeira é obter o mais alto nível de habilidade na segunda língua, no qual um falante de segunda língua se torne igual ao falante nativo, há sustentação para o argumento de "quanto mais cedo, melhor". Ela cita que

na literatura é encontrado apoio sobre a Hipótese do Período Crítico, baseada no princípio de que fatores biológicos e maturacionais limitam a capacidade de aprendizagem de línguas depois de uma determinada idade. Destaca, entretanto, que:

> ... alcançar a fluência de uma língua estrangeira em um nível de falante nativo não é o objetivo de todos os alunos em todos os contextos. Na verdade, a maioria dos aprendizes de língua estrangeira está principalmente interessada em obter uma habilidade básica de comunicação na língua estrangeira, porque a sua língua materna continuará sendo a sua língua principal. Nesses casos, pode ser mais eficiente começar o aprendizado da língua estrangeira mais tarde. Pesquisas têm mostrado que, quando recebem apenas algumas horas de instrução por semana, alunos que começam mais tarde (por exemplo, por volta dos 10-12 anos, ao invés de 6-8 anos) geralmente se igualam com aqueles que começaram mais cedo (SPADA, 2004, s/p.).

Considerando a perspectiva histórica de referências ao período crítico, Singleton (1995) denota que seria errado falar em termos de *a* Hipótese do Período Crítico, por esta noção ter sido interpretada de maneiras diversificadas. Pesquisadores, segundo ele, têm defendido diferentes pontos de vista:

- Não só no tempo de início e de fim do período, mas também nas capacidades de língua que são afetadas por ele e até mesmo nas suas causas subjacentes.

- No que diz respeito às capacidades afetadas por um período crítico, embora havendo quem acredite que todas as capacidades da linguagem sejam afetadas, há quem argumente que preocupações maturacionais somente impactam a aquisição da pronúncia e outros alegam que preocupações maturacionais se aplicam exclusivamente a mecanismos de aprendizagens implícitos.

- Com relação às causas subjacentes do período crítico, enquanto a maioria dos pesquisadores firma causas neurobiológicas, causas cognitivo-desenvolvimentista e afetivo-motivacional também têm sido sugeridas.

- Assume tom pessimista, especialmente, ao ponderar que a Hipótese do Período Crítico não pode ser plausivelmente considerada uma hipótese científica, comparando-a com uma “hidra mítica”, cuja multiplicidade de cabeças e capacidade de produzir novas cabeças torna impossível de lidar.

Long (2005) também se interessa por estudar a Hipótese do Período Crítico e, num intervalo de quinze anos depois de sua primeira revisão da literatura, voltou a pesquisar novamente esse campo. Na introdução da publicação de seu trabalho, Long claramente reafirma sua posição anterior, dizendo: “minha própria posição era, então, e continua, isso em termos de capacidade absoluta de aprendizagem de língua, somente crianças começando

pequenas não necessariamente vão atingir níveis de proficiência semelhantes ao nativo" (LONG, 2005, p. 289). Baseia-se para tal posicionamento no argumento de que a evidência para a Hipótese do Período Crítico tem avançado em número de estudos, porém há vários problemas com essa evidência, entre outras: escolha inadequada de sujeitos; avaliações baseadas em amostras limitadas; medidas não confiáveis ou inválidas; comparações inapropriadas de L1 e L2; interpretação errônea de amostras estatísticas.

Analisando critérios de semelhança e não semelhança ao nativo, usados em estudos sobre período crítico para aquisição de segunda língua, Birdsong (2005) pondera que seria inapropriado insistir que, para que a Hipótese do Período Crítico seja falsificada, aprendizes tardios de segunda língua teriam que ser identificados como quem se comporta como falantes nativos monolíngües em todos os aspectos da língua alvo. Atenta que nem todos os afastamentos da semelhança ao nativo são indicativos de mecanismos defeituosos de aprendizagem. Defendendo seu ponto de vista, Birdsong (2005) lista alguns efeitos rotineiramente observados da L2 na L1 e da L1 na L2 de bilíngües. Revela:

> - A existência de estudos em que a L1 de um bilíngüe não se evidencia idêntica à L1 de um monolíngüe, embora nenhum pesquisador veja tais diferenças entre bilíngües e monolíngües como falhas nas habilidades de aprendizagem de língua de bilíngües.
>
> - Outro efeito do bilingüismo é que há custos cognitivos associados a manter a L1 que são refletidos no processamento da L2, os quais são, geralmente, menos eficientes que as dos monolíngües.
>
> - Enquanto a semelhança aos falantes nativos para aprendizes tardios tem sido atestada em múltiplos domínios da performance de L2, isto pode estar fora de alcance em tarefas envolvendo processamento de linguagem, por exemplo, em análise gramatical e recuperação lexical.
>
> - Para explorar esta possibilidade, tais tarefas devem ser administradas para aprendizes tardios cuja L2 é sua língua dominante, e também que não tenha usado sua L1 tenha sido privados de *input* na L1 por um longo período de tempo.

Comum a quase todas as versões da Hipótese do Período Crítico é a suposição de que as diferenças entre criança e adulto na obtenção máxima são devidas a mudanças na estrutura neuronal do cérebro ao ficar mais velho.

Estudos referentes à idade para começar a aprender uma segunda língua têm sido considerados um dos principais fatores de prognóstico do nível de sotaque estrangeiro, de

acordo com estudos de Gallardo del Puerto, García Lecumberri & Cenoz Iragui (2005). Estes autores elaboram uma síntese de pesquisas que aponta:

> - Scovel (citando a pesquisa publicada em 1969) reportou sobre a incapacidade de aprendizes que iniciam mais tarde a adquirir uma língua estrangeira sem sotaque de estrangeiro, postulando a existência de um período crítico.
>
> - Alguns pesquisadores acreditam que o período crítico termina na puberdade: (1) Scovel (citando a pesquisa publicada em 1969) como outros, julga ser mais cedo, coincidindo com a posição de Flege (citando a pesquisa publicada em 1991), que considera a completude da aquisição fonética da língua materna, mais ou menos aos seis anos.
>
> - Diversos estudos têm contestado esta visão sugerindo que a evidência existente nem sustenta o fato de que aprendizes mais novos adquiram a fonologia da L2 melhor (citando a pesquisa publicada em SINGLETON & RYAN, 2004), nem que a aquisição é sempre livre de sotaques antes do período crítico e com sotaque depois (PISKE *et al*., citando a pesquisa publicada em 2001).
>
> - Outros experimentos têm mostrado que aprendizes precoces de língua estrangeira não atingem pronúncia similar à materna (citando a pesquisa publicada em FLEGE *et al*., 1997);
>
> - Enquanto estudos de Bongaerts (citando a pesquisa publicada em 1999) têm demonstrado que, após a puberdade os aprendizes de LE podem atingir níveis de proficiência fonética similares ao nativo.
>
> - Além disso, a pesquisa em ambientes de instrução formal não associa a exposição precoce à melhor pronúncia ou percepção fonológica (citando a pesquisa publicada em GARCÍA LECUMBERRI & GALLARDO DEL PUERTO, 2003), devido à limitada exposição (citando a pesquisa publicada em citando a pesquisa publicada em SINGLETON & RYAN, 2004).

Nesta seção, faço uma síntese de estudos que põem em evidência a Hipótese do Período Crítico revelando resultados de pesquisas ou opiniões abalizadas por estudiosos que articulam em seus trabalhos referências a questões relativas à idade para aquisição e aprendizagem de uma LE. Assim, como Spada (2004) afirmou em entrevista sobre Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL:

> Praticamente qualquer um diria "quanto mais novo, melhor", quando se trata de aprender uma língua estrangeira através da educação formal, em escolas. Contudo, tanto a experiência como a pesquisa têm mostrado que estudantes mais velhos podem obter um nível de proficiência alto, se não nativo, em uma língua estrangeira. Então a resposta para a pergunta "qual é a melhor idade para que as crianças comecem a aprender uma língua estrangeira" depende de diversos fatores, sendo os dois mais importantes: 1) os objetivos e as expectativas do programa instrucional e 2) o contexto em que o ensino acontece (SPADA, 2004, s/p.).

Assim, por tratar neste trabalho do uso do livro didático no ensino de inglês para crianças pequenas julguei importante trazer essas contribuições presentes na literatura especializada pondo em evidência estudos que registram informações acerca da propriedade de afirmações feitas na mídia, em publicidades, nas famílias e no meio acadêmico especializado. Informações que podem fornecer elementos para tomada de decisões sobre inserção de crianças em atividades de ensino de LE, bem como a posição diante de propostas teórico-metodológicas para esse ensino.

Portanto, como se viu neste capítulo, ao ser proposto ensino de uma LE para crianças pequenas é importante que sejam consideradas: suas características; pesquisas que apontam para como ela atribui significado a vocábulos, aqui focalizada a abordagem sociocultural; estudos sobre fator idade e período crítico. Esta consideração evidencia a complexidade deste ensino e a impossibilidade de justificá-lo sustentado na Hipótese do Período Crítico e no fator idade, já que os estudos aqui sintetizados, bem como de outros presentes na literatura não dão respaldo para tal.

A partir dos pressupostos apresentados até aqui, no próximo capítulo será apresentado o método, especificando coleta e análise de dados desta pesquisa.

4. MÉTODO

O presente estudo, conforme já apontei na introdução, tem o intuito de evidenciar em livros didáticos de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário, e conta com as seguintes premissas: que as palavras são adquiridas a partir da compreensão bem-sucedida de um contexto; e que os livros didáticos se baseiam no fato de que o público para o qual o material é preparado é o de crianças, elaborando, assim, material levando em consideração suas características.

A escolha da metodologia é por um enfoque descritivo de cunho qualitativo, devido ao seu problema e objetivo de pesquisa. Descritivo, atendendo à indicação de Triviños (1990) que uma pesquisa com esta característica pretende descrever fatos e fenômenos de determinada realidade. Embora o estudo se volte à analise de um livro, este constitui um dado da realidade e como tal foi estudado. A abordagem qualitativa é considerada por Bogdan e Biklen (1994, p.16) "um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características", tais como: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os mesmos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A ênfase qualitativa no estudo também se justifica no fato de que não houve a intenção de quantificar qualquer ocorrência evidenciada no material analisado. O enfoque foi dado à descrição do que ali era apresentado e à identificação da concepção teórica implícita no recurso didático examinado, correspondendo, portanto, à especificidade da pesquisa qualitativa.

4.1. Coleta de dados

O método mais adequado para a coleta de dados neste estudo foi ***análise de documentos***, estes constituídos pelos livros didáticos escolhidos. De acordo com Triviños (1990), a análise de documentos é um tipo de estudo descritivo e que permite que o pesquisador reúna grande quantidade de informação.

É importante, contudo, evidenciar os passos pelos quais esta pesquisa passa. Em um primeiro momento foi realizada uma pesquisa exploratória que tinha o intuito de permitir uma visão ampla do conteúdo existente no manual do professor destes livros didáticos, assim como conhecer em linhas gerais o objeto de estudo.

Desta maneira, o primeiro passo nesta investigação foi coletar os livros. Visitei, então, livrarias em Porto Alegre/RS e separei cinco livros didáticos, acompanhados do manual para o professor, por serem de diferentes editoras. Cabe salientar que não houve qualquer visualização ou análise prévia ou no momento da escolha, portanto a considero como aleatória.

Em seguida, após os primeiros levantamentos bibliográficos, que me ofereciam respaldo teórico, elaborei um questionário para nortear a coleta de informações na análise de cada livro, sem que este instrumento fosse utilizado com rigidez, pois conforme foi dito anteriormente, serviu de referencial com itens indicados *a priori*, os quais sofreram constantes alterações à medida que ocorria a análise. A partir daí foi possível decompor para depois recompor o objeto de estudo. Uma vez fixadas as modalidades de recorte e determinadas as categorias pude, então, coletar os dados dessa fase exploratória.

4.1.1. O instrumento de coleta de dados

O questionário foi ponderado como um instrumento com a finalidade de traçar um perfil resumido das visões de vocabulário e atribuição de significados dos livros estudados, assim como das atividades propostas nos mesmos.

As perguntas foram formuladas de forma que não fosse necessário emitir julgamentos ou fazer análises antecipadas, mas que dessem condições de conhecer fragmentos de propostas dos livros didáticos com relação aos temas tratados nesta pesquisa. Esses fragmentos contêm a essência do todo do qual fazem parte, no que se refere à escolha teórico-metodológica do(s) autor(es) dos materiais analisados.

A distribuição das questões no instrumento (Anexo 1) que utilizei foi imaginada dispondo as informações de forma que facilitassem as análises. Para isso, estavam separadas perguntas objetivas das descritivas, que exigiam respostas mais longas. Este modo simplifica o acesso direto aos dados no momento em que eles se fazem necessários. Por exemplo, ao analisar a palavra “car”, percebe-se que no livro 1 e no livro 2 são usadas artes plásticas no trabalho. Com este vocábulo, recorrendo ao questionário, pude visualizar rapidamente que as propostas deste tipo de atividade nos dois livros em questão são distintas, o que indicou outro rumo na análise.

O questionário tomou a seguinte forma:

Parte 1 **-** objetiva explicitar trechos em que os assuntos de interesse principal da pesquisa fossem abordados, com o objetivo de registrar concepções presentes nos livros didáticos da forma em que foram redigidas.

Parte 2 **-** foi respondida depois do preenchimento das partes 1, 3 e 4. Ela fica localizada neste lugar do questionário por estruturar de forma concisa o que será especificado nas partes 3 e 4, auxiliando, assim, a realização de descrições conceituais sobre o livro estudado. Esta parte é caracterizada por resumir percepções sobre as propostas dos livros relacionadas com vocabulário e atribuição de significados. Nesta parte as respostas não estão ligadas ao conteúdo explícito dos livros, mas dão inicio a interpretações e associações a partir dos dados coletados neste instrumento.

Parte 3 - A fim de listar sugestões para o trabalho com a língua estrangeira presentes nos diferentes livros, esta parte procura delimitar atividades indicadas nos mesmos. A escolha das atividades listadas nesta parte foi inspirada em fontes diversas, algumas das quais estão listadas no final do questionário. Esta limitação se deu porque não foi encontrada uma fonte que contemplasse todas as atividades que se idealizou de forma abrangente.

A segunda pergunta da parte 3 contempla termos que foram utilizados nos livros do professor para caracterizar alguma metodologia ou atividade, aditando dados que exerceram influência sobre a análise.

Esta parte põe em evidência a presença ou ausência de sugestões das estipuladas atividades, metodologias e disciplinas de forma objetiva, sem minuciar.

Parte 4 - Dá continuidade à anterior, propiciando detalhamento das indicações e exemplificando o sugerido. As respostas são dissertativas, para que se tenha uma visão abrangente do proposto nos livros.

Parte 5 - Oportuniza que sejam registrados trechos assinalando caracteres sobre a linguagem da sala de aula, dados também necessários para compor as análises a feitas no estudo.

Parte 6 - Representando um espaço para percepções preliminares, é composta por um resumo despreocupado de teorias e definições, conforme é possível ver anexo.

4.1.2. Os livros

Aqui faço uma breve descrição dos livros didáticos utilizados na parte exploratória da pesquisa.

4.1.2.1. Tiny Talk

O livro 1 (1A e 1B) da série *Tiny Talk* (composta de três números), cuja autoria é de Susan Rivers, não especifica a idade alvo para qual é dedicado e tem caráter semestral, no que

se refere aos exemplares 1A e 1B, e anual, no caso do livro 1. Desta mesma série, editada pela Oxford University Press, existem os seguintes materiais didáticos: *Student Book, Activity Book, Puppets, Picture cards, Wall charts, Cassette, Songbook, ABC Workbook*. O livro do estudante é colorido e o exemplar do professor em preto e branco.

De acordo com Rivers (1997, p.4) o objetivo desta série é ajudar crianças pequenas a construir sólidas habilidades de escuta e fala em inglês, tendo-as interagindo com personagens animados e amáveis em situações da vida real do dia-a-dia. Com esse intuito, são introduzidos os personagens Benny e Sue, dois ursinhos, que auxiliam no principal foco do livro que é a comunicação oral (escuta e fala).

Os livros são distribuídos da seguinte forma: folha de rosto, créditos, índice e dez unidades cada um, as unidades são divididas em duas partes: *Parte 1* que contém duas (2) páginas ilustradas como parte de uma história infantil, seguidas de atividades diferenciadas centradas em itens individuais de vocabulário. Conforme expresso no manual do professor, a cena introduz estruturas de discurso e algum vocabulário em um ambiente conversacional que é expandido na parte 2; também introduz orações e expressões úteis. *Parte 2* consiste de duas páginas que introduzem novo vocabulário relacionado ao tema da unidade. De acordo com este documento os professores são encorajados a desenvolver seus próprios planos de ensino usando o livro do professor como um guia para encontrar as necessidades especiais de seus alunos. Aconselham que sejam planejadas muitas atividades curtas já que a atenção dos aprendizes pequenos é consideravelmente mais curta que a das crianças mais velhas. Alertam que estudantes muito jovens geralmente preferem a familiaridade com uma variedade de atividades favoritas, enquanto os de nível mais alto de ensino preferem atividades novas e mais desafiadoras. Como os estudantes precisam entender a nova linguagem antes de tentar usá-la, atividades de compreensão oral devem sempre ser conduzidas em prioridade, no entender dos autores do livro.

São sugeridas as seguintes atividades:

- Atividades comunicativas

- Atividades individuais e em grupo

- Músicas

- TPR

- Role play

- Jogos

Já a série contém três (3) níveis sendo que cada nível contém dois (2) *Student's Book*, livro de atividades, fantoches, *picture cards, wall charts*, cassete, *Songbook, ABC Workbook* e o livro do professor.

O livro do professor contém folha de rosto, índice dos dois livros (1A e 1B), introdução com informações detalhadas: de descrição do curso, filosofia e princípios pedagógicos; sobre as unidades, planejamento, métodos de ensino e atividades sugeridas. A partir da página 8, as páginas estão marcadas diferenciando o livro A do B. Essas páginas contêm guia e sugestões sobre como trabalhar as unidades. As músicas estão transcritas e é utilizado ícone na forma de uma fita cassete marcando quando se sugere ouvir a fita da série. Este livro é bastante detalhado.

4.1.2.2. Balloons

Da série *Balloons* foi analisado o livro 1, dos três números que a compõem. Escrito por Mario Herrera e Bárbara Hojel, o livro 1 tem como público alvo crianças de três anos, é colorido e de caráter anual. *Balloons*, publicado pela editora Longman, tem os seguintes materiais didáticos: livro do estudante, livro de atividades, livro do professor, cassete, cd, *picture cards*, fantoches, "*English for Me! Storybooks*", de Barbara Hojel e Ginger Guy.

Não é mencionado explicitamente o objetivo da série ou do livro, bem como a função exercida pelos personagens principais. *Sunny Bunny*, por exemplo, representa um destes personagens, um coelhinho que aparece modelando estruturas lingüísticas, o qual apresenta e participa de atividades ao longo do livro. Embora não esteja descrita em evidência, há no manual a referência à sua função: "conversações reais são introduzidas pela mascote no início de cada unidade." (Livro do Professor, 1998, p. IV). Outra referência que poderia ser apontada é encontrada na contracapa do livro, onde são citadas características do curso através do uso desse recurso didático: "Animal **mascote fantoche** modela a linguagem, e as crianças respondem!".

Focando a conversação em ambiente de imersão, através de temas que já façam parte das vidas das crianças, o livro propõe as seguintes atividades:

- Desenhar, cortar, colorir, colar, misturar, construir...

- Atividades com fantoches

- Atividades com músicas

- TPR (Total Physical Response)

- Picture cards

- Jogos

- Chants

- Atividades de representação (teatral ou role play)

- Atividades de arte

A série é composta de três níveis, cada uma com livro do estudante, livro de atividades, livro do professor, cassete, cd, *picture cards*, fantoches, "*English for Me! Storybooks*", de Barbara Hojel e Ginger Guy.

Já o livro do professor é composto por: folha de rosto; créditos; índice de conteúdos; informações sobre os autores; filosofia; explicações teóricas breves; questões mais freqüentes, tratando sobre variados assuntos importantes para formação do contexto lingüístico e metodológico proposto pelo livro; componentes da série; sugestões de tempo para diferentes situações e contextos; sugestão de horário ideal de 2½ à 5 horas por semana; questão sobre avaliação e sugestão de checklist de avaliação oral dos estudantes por unidades. Fazendo uma separação entre esta parte mais teórica e as unidades, traz uma poesia e uma ilustração. Ao iniciar as unidades, são pontuadas informações básicas das unidades, fazendo um plano de unidade mapeado. O livro começa, então, a ter as páginas do livro do estudante representadas em tamanho real, o mesmo tamanho presente no livro do estudante, acompanha estas guia com sugestões de planejamento. São utilizados ícones simbolizando, por exemplo, que é necessário ouvir a fita. No final são sugeridas maneiras de utilizar os "*Tell a Story Books*", cujas ilustrações são apresentadas logo adiante; reproduzidas, em tamanho reduzido, as páginas do livro de atividades e suas respectivas tarefas; listados vocábulos de *picture cards*; listado o vocabulário-chave do nível 1; listados vocábulos para *picture dictionary*; expostas em tabelas as diferentes unidades com seus respectivos títulos, temas, objetivos de comunicação, objetivos lingüísticos, estratégias de aprendizagem, habilidades de pensamento e conexões de conteúdos (disciplinas); sugeridas bibliografias para professores e crianças. Na última página há um índice remissivo.

4.1.2.3. Animal Crackers

A série *Animal Crackers*, de autoria de Myriam Monterrubio e Judith Bittinger, foi publicado pela editora Macmillan Heinemann, contendo, além do livro didático *Activity book*

e fita cassete. O livro 1 desta série foi analisado. Colorido, o livro tem caráter anual[5] e não explicita a idade alvo[6].

Não é mencionado explicitamente o objetivo da série ou do livro, o texto do livro do professor é centrado em expor escolhas metodológicas (de atividades). Não existe um personagem principal, ao longo do livro vão sendo apresentados mascotes, "*animal crackers*". O livro é centrado na comunicação de conceitos centrais no mundo de crianças pequenas. "Todas as modalidades de aprendizagem – auditiva, oral, visual, cinestésico, etc. – são exploradas, encorajando crianças a usar suas mais fortes habilidades naturais de aprendizagem enquanto elas fortificam outras" (LP, 1998, p. 4).

O livro é estruturado com folha de rosto, índice, mensagem inicial, local para que seja escrito o nome do dono do livro e as unidades com diferentes atividades. No canto esquerdo das páginas estão listadas quais habilidades estão sendo trabalhadas. No final do livro, há um certificado. No decorrer, são sugeridas as seguintes atividades:

- TPR (Total Physical Response)

- Atividades comunicativas

- Atividades tais como de ligar, classificar, contar, relacionar em seqüência, etc

- Atividades que englobam arte, matemática, ciência, literatura, música.

- Atividades culturais

A série é composta de três (3) níveis, cada nível possui um (1) *student's book*, um (1) livro de atividades, um (1) *teacher's book*, e cassete.

O livro do professor apresenta basicamente: introdução, caracterizando as atividades dos diferentes níveis e enumerando aspectos chave do livro; planejamento mensal (sugestão) para cada uma das unidades; previsão para cada uma das unidades dos conteúdos que estarão presentes nelas; guia e sugestões sobre como trabalhar as unidades; gravuras das páginas do *Student's Book* em miniatura; letras de músicas; ícone na forma de fita cassete para quando a atividade requer que se escute a fita da série.

[5] Presume aproximadamente de 6 a 10 horas de contato em aula, com a possibilidade de flexibilização do currículo.
[6] É feita menção de que o livro 3 é indicado também para ser usado por programas para crianças de 5 anos que ainda não estudaram língua inglesa, pois recicla conteúdos dos níveis 1 e 2.

4.1.2.4. Parachutes

Dedicado ao público de dois anos, o livro 1 da série *Parachutes: An Integrated Language Course* foi escrito por Patrícia Buere, editado por McGrawHill, tem caráter anual. Além do livro didático a série também tem como materiais didáticos o livro do estudante, livro do professor, cd e pôsteres.

O livro 1 não tem nenhum objetivo especificado e também não há menção aos objetivos da série. Não é explicitado nenhum personagem principal, mas pelo que se pode observar são um menino e uma menina. Na página XVII do LP (2002) há orientação de que, para apresentar diálogos, se "focalize a atenção dos estudantes nos personagens, quem eles são e o que eles estão fazendo." (...) " Para prática adicional, usando as máscaras dos personagens (BLM 2 e 3), convide duas das crianças para atuar o diálogo. Encoraje outras crianças para fazer o mesmo".

No livro são apresentados: índice, folha de rosto, créditos, página dedicada a que se coloque uma ilustração do dono do livro, assim como seu nome. Em seguida são iniciadas as unidades: Cada unidade tem 4 lições, nas duas primeiras páginas são apresentados o tema da unidade com uma ilustração. No canto da página está escrito o que se deve fazer com aquele material, também contém ícones, para lembrar de outras atividades que devem ser feitas, tais como ouvir a fita. No final do livro há um diploma.

Atividades caracterizadas por um processo de desenvolvimento integrado, que desenvolvam as partes afetivas, motores e cognitivas, envolvendo os diferentes estilos de aprendizagem e inteligências são apresentadas no primeiro livro da série:

- TPR (Total Physical Response)
- Atividades com artes
- Atividades com música
- Atividades utilizando mapas mentais
- Jogos
- Repetição
- Flashcards e outros similares
- Fantoches
- Ginástica

A série contém 5 níveis. Cada nível possui livro do estudante, livro do professor, cd, pôsteres.

O livro do professor contém uma folha de rosto; créditos; índice de conteúdos; folha de apresentação do livro do professor sugerindo que se leia toda a parte que vem a seguir antes de continuar; como utilizar o guia; parte teórica com abordagens, métodos e técnicas para ensinar crianças pequenas, características das crianças e linguagem diária das aulas; sugestões detalhadas de atividades a serem desenvolvidas com ilustrações e quadros; sugestões de como organizar as aulas em meses considerando ter aulas cinco vezes por semana. Em seguida vêm as unidades com ilustrações das folhas do livro do estudante reduzidas, dicas ao professor, visão do que será trabalhado na semana e guia com sugestões de plano de aula. No final do livro estão atividades extras a serem fotocopiadas e a bibliografia. O livro do professor possui explicação teórica de diversas concepções que estariam sendo aplicadas no livro, mas possui poucas informações quanto à caracterização da série e daquele livro em particular. Além disso, esse livro tem uma parte dedicada à "*Teaching vocabulary by meaningful repetition*".

4.1.2.5. English with Puffy

O livro 1 da série *English with Puffy*, publicado pela editora FTD e escrito por Dirce Guedes, não descreve seu público alvo e tem caráter anual. A série também apresenta, além do livro didático, *flashcards*, *cut and build* (livro de recortes e colagens) e fitas cassetes.

Com o objetivo de "estimular as crianças a trabalhar em conjunto, participar no aprendizado do vocabulário, na solução dos problemas, na confecção de máscaras e jogos, ao mesmo tempo em que brincam, cantam e dançam." (Livro do Professor, 1999, p. 3), a série apresenta o palhaço Puffy como personagem para atingir seu principal foco, o vocabulário. "O Puffy acompanhará as crianças durante todo o ano. Ele não é uma figura meramente decorativa nas páginas do livro, ele é uma personagem atuante e alegre. Todo mundo sabe que o palhaço de circo é uma personagem que traz muita alegria às crianças" (Livro do Professor, 1999, p. 3)

O livro é estruturado com folha de rosto, créditos, mensagem inicial, lugar para que sejam escritos dados de identificação do dono do livro, índice, apresentação e um convite para aprender inglês do palhaço Puffy, personagem principal do livro seguido pelas lições. O livro é composto de seis (6) lições compostas pela abertura da unidade seguida de atividades diversificadas. "A abertura de cada unidade, ricamente ilustrada, introduz o novo vocabulário dentro de um contexto amplo, com o objetivo de propiciar uma discussão sobre o tema

abordado. A abertura está gravada em fita cassete e deve ser explorada dinamicamente pela classe. (...) As atividades que seguem a abertura de cada unidade objetivam reforçar o vocabulário, representado em contextos diferentes e por novas práticas" (Livro do Professor, 1999, p. 4). Nas páginas de apresentação das lições e das atividades, o espaço de trás da folha é reservado para a identificação do aluno, professor, lição e nível.

São apresentados os seguintes tipos de atividades:

- Atividades orais

- Atividades de desenho e pintura

- Atividades com jogos

- Atividades dissertativas

- Atividades com canções

- Atividades com datas comemorativas

A série é constituída de três (3) níveis, sendo que cada nível contém um (1) *student´s book*, (1) livro com *flashcards*, (1) livro *Cut and build*!. Além disso, estão incluídas na coleção o livro do professor e fitas cassetes com a gravação de textos e canções para uso dos professores.

O livro do professor contém essencialmente: introdução, apresentando a série; informações sobre as atividades presentes no livro; guia e sugestões sobre como trabalhar as unidades; desenhos explicativos; letras de músicas e cifras; sugestões de coreografias.

É importante ainda destacar que há o uso de língua portuguesa no *student´s book* e o livro do professor é em português. O livro 1 não é composto por unidades e lições, e sim por lições e atividades.

Embora a fase exploratória do estudo tenha contemplado análise de cinco livros através do questionário mencionado, a pesquisa aqui proposta é apenas direcionada a um desses livros: *Balloons*. Escolhi este livro por reconhecer, mediante inserção profissional, a representatividade de uso em escolas de inglês da cidade de Porto Alegre. Tendo escolhido o objeto de estudo, agora descrevo qual foi o processo de análise dos dados ali contidos.

4.1.2.6. Balloons no conjunto dos livros analisados (Tiny Talk, Animal Crackers, Parachutes, English with Puffy): percepção global

Assim, numa breve retomada, a análise estrutural dos cinco livros (*Tiny Talk, Animal Crackers, Parachutes, English with Puffy* e *Balloons*) na etapa introdutória da investigação, objetivou uma visão de alguns livros didáticos que mais comumente eram utilizados em aulas de inglês para crianças pequenas em Porto Alegre/RS, além de apresentarem conteúdos que, em geral, são trabalhados com crianças na educação infantil.

Nesse sentido, não cabe uma comparação entre os livros no que se refere à qualidade, quantidade, pertinência dos conteúdos ou ao material que os constituem, pois tal análise não permitiu exame das partes que integram cada livro, como foi feito com *Balloons*, objeto deste estudo. Vale destacar, entretanto, que todos se apresentam ricamente ilustrados, disponibilizando material de apoio ao professor, com manual contendo explícita ou tacitamente informações sobre os pressupostos que os autores dizem sustentar suas propostas pedagógicas expressadas nos exercícios de cada livro (Anexo 2). Assim, todos afirmam aproximar-se ou enriquecer o mundo infantil, promovendo ações que permitam aperfeiçoamento das habilidades de falar e ouvir, valorizando capacidades auditiva, oral, visual, entre outras, articuladas aos objetivos de socialização da criança e também, é claro, ensinar inglês.

Dois dos livros, *English with Puffy* e *Tiny Talk*, mencionam claramente em seus objetivos o ensino de vocabulário em inglês.

Os autores dos cinco livros utilizam *mascotes* ou *personagens animados* para introduzir ou encaminhar atividades, procurando, com isso, estabelecer uma relação afetiva da criança com as atividades escolarizadas.

As atividades mais comuns a todos são: exercícios orais; desenho e pintura; jogos; referentes a datas comemorativas; canções; TPR (*Total Physical Response*); tarefas individuais e em grupo. Utilizam como recurso didático, além do livro: *flashcards* e outros similares, fantoches, fita cassete ou cd, pôsteres, livros de recortes. Quadro comparativo dos quatro livros pode ser observado no Anexo 2.

4.2. Análise de dados

A análise de conteúdo escolhida com método para este estudo se justifica nas suas peculiaridades. Conforme apontado por Triviños (1990), (a) é um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase nos conteúdos das mensagens; (b) permite identificar a inferência que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas levantadas como resultado dos dados que apresenta a comunicação; (c) é um

conjunto de técnicas, incluindo classificação de conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização, entre outras.

Esse autor, baseado em Bardin, assinala três etapas que estiveram presentes nesta investigação, e foram por mim atendidas: (1) *pré-análise* – organização do material, procurando atender à pergunta básica que concebeu as hipóteses do estudo, realizando aí uma leitura geral, onde emergiram os objetivos, as hipóteses e o campo em que foi fixada a atenção investigativa; (b) *descrição analítica* – o material foi submetido a um estudo mais aprofundado, orientado pelas hipóteses e referencial teórico, quando foi, então feita a codificação, a classificação e a categorização, que deram origem aos quadros de referências, capazes de subsidiar a análise descritiva, onde foi realizada a síntese de coincidências e divergências, bem como, elucidação de teorias e concepções; (c) *interpretação referencial* – a reflexão, a intuição e a articulação com os aportes teóricos oportunizaram estabelecer relações aprofundando idéias e conhecimentos dali emergentes.

A análise de conteúdos nasceu com a finalidade de examinar os significados, contemplando a análise temática. Porém, aos poucos, conforme informa Moraes (1994), essa perspectiva se ampliou, acrescentando o exame dos significantes, ampliando sua abrangência, atingindo a análise léxica e a lógica, entre outras.

O princípio básico da análise de conteúdo, de acordo com Laville & Dionne (1999), consiste em desmontar as estruturas e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e realizar, a partir disso uma atribuição de sentido ao todo. Eles esclarecem que este “não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216). Análise de conteúdos constitui um conjunto de vias possíveis para a revelação do sentido de um conteúdo. Assim, eles consideram que, na prática da investigação, cada pesquisador pode entremear etapas que ele julgar pertinentes a partir das nuanças e prudência crítica. Esse método permite apanhar uma parte da significação de um conteúdo através das freqüências e outros índices da importância relativa de seus elementos, assim como, ater-se às nuanças de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre categorias que as reúnem, “visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um dos elementos e na das relações entre eles” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 227).

Assim, a partir de agora apresento a análise do livro *Balloons*.

5. VOCABULÁRIO E ENSINO NO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO E DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS PARA O APRENDIZADO DO LÉXICO

5.1. A análise

Dos cinco livros descritos anteriormente, selecionados aleatoriamente como objetos deste estudo, nova escolha foi feita considerando sua utilização em classes de inglês para crianças pequenas em escolas especializadas ou em escolas de educação infantil em Porto Alegre/RS. Assim, nesta etapa deste estudo passa a ser analisado o livro didático e o respectivo manual dedicado ao professor: ***Balloons*.**

O objetivo da análise se pauta na relevância do estudo do livro didático como recurso de apoio a professores nas aulas de inglês na educação infantil: descrever a forma com que este livro didático apresenta seu conteúdo, evidenciando de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário sob o foco do contexto em que são apresentados os itens lexicais a serem aprendidos por crianças pequenas em ambiente de sala de aula. Viso, por outro lado, com a divulgação desta análise, oferecer subsídios que permitam docentes de língua inglesa fazer uma escolha do material didático ou propostas didáticas, atendendo a critérios que julguem relevantes no enfoque do vocabulário.

Para isso, apresento essa análise em duas partes. Na primeira parte, faço uma descrição estrutural: dos passos sugeridos nos planos de aula presentes no livro, da organização das unidades do livro e de uma unidade de estudo. Esta parte tem por finalidade analisar a proposta do livro em seu aspecto estrutural. Na segunda parte, analiso o conteúdo do livro, expondo os pressupostos declarados e pressupostos subjacentes, especialmente os referentes às principais categorias em foco neste estudo, tais como: noção de linguagem; vocabulário, ensino de língua, ensino e aquisição de vocabulário, características da faixa etária de crianças na educação infantil.

5.1.1. Descrição estrutural

São apresentados no livro do professor planos de aula distribuídos em unidades. Cada plano de aula do ***Balloons*** é constituído por cinco passos. De acordo com o expresso pelos autores no site[7] da editora, os passos atendem aos itens abaixo citados:

[7]http://occawlonline.pearsoned.com/bookbind/pubbooks/balloons/chapter0/deluxe.html

A. Aquecimento:

- Abertura; introduz as crianças no tema
- Cria motivação e interesse enquanto as crianças apontam cenas familiares e pessoas
- Permite aos estudantes utilizarem seu conhecimento prévio

B. Apresentação

- Apresenta novo vocabulário para as crianças
- Oferece às crianças a oportunidade de mostrar que elas entendem a linguagem, apontando, circulando e batendo palmas
- Crianças retornam à página do aquecimento e descobrem as palavras do vocabulário no contexto da cena
- Crianças são engajadas respondendo, mostrando entendimento através de seu envolvimento

C. Prática

- Imerge as crianças em situações práticas através de jogos de dramatização, canções, figuras, jogos e atividades de TPR (total physical response)
- Oferece às crianças oportunidades de repetir a linguagem enquanto elas estão aprendendo uma variedade de colocações e atividades
- Oferece às crianças a chance de dar resposta pessoal por meio de desenho no livro do estudante

D. Aplicação

- As atividades incluem resolução de problemas, através de projetos práticos
- Crianças usam a linguagem em contextos reais de formas apropriadas em seu desenvolvimento
- Propõe atividades para as crianças fazerem naturalmente nesta idade: desenhar, recortar, colorir, colar, misturar, construir e brincar com fantoches
- Focaliza o tempo de aula em “falar inglês” ao invés de “sobre inglês”
- Inclui páginas de recorte para as crianças manipularem

E. Avaliação

- Crianças mostram ao professor como eles podem usar a linguagem que eles aprenderam em novos contextos tais como jogos e dramatizações
- Revisões dos conceitos-chave da unidade
- Os itens listados manifestam a abordagem teórica implícita neste livro didático.

Não é propósito desta pesquisa verificar se as proposições teóricas são efetivadas quando postas em prática. Interpretações e questionamentos sobre esses itens serão abordados ao longo da análise. Nesta parte do trabalho a apresentação foi feita sem nenhum julgamento, a fim de proporcionar visualização da teoria inerente à proposta dos autores.

Além de apresentar a descrição estrutural do material a ser analisado, senti a necessidade de enfatizar alguns aspectos por merecerem atenção desde o início deste capítulo, embora eu ainda não apresente exemplos sobre como tais itens são abordados no livro.

A seguir, indico detalhes que me levaram a indagar sobre a visão de linguagem e ensino proposta no livro analisado. Esses aspectos fazem supor que é considerada a realidade do aluno e sua interação com a língua estrangeira, com os colegas e o professor, encarando o aprendiz como sujeito ativo de seu próprio processo e o papel determinante do contexto para o sucesso de aprendizagem.

> - No primeiro passo, o **aquecimento**, há uma referência à utilização de cenas familiares e à incitação a que os estudantes usem seu conhecimento prévio. Emerge aqui a idéia de que haja previsão da interação com a vivência dos alunos e preocupação com o conhecimento individual destes.
>
> - No segundo passo, a **apresentação**, há a intenção de que as crianças descubram as palavras do vocabulário no contexto da cena e que através de respostas ao professor se engajem nas atividades, mostrando entendimento dessas palavras e seu envolvimento nas ações pedagógicas. Questiono (1) se o processo de descoberta é espontâneo ou direcionado, (2) qual a relação entre as atividades desse passo com o anterior, e (3) como é previsto que haja respostas e o envolvimento dos aprendizes nas ações pedagógicas de modo a evidenciar a compreensão, já que a produção dos alunos pode ser limitada devido à idade e proficiência dos mesmos.
>
> - No terceiro passo, a **prática** oferece oportunidades de repetir a linguagem de modo que os estudantes aprendam uma “variedade de colocações e atividades”, oferecendo também “a chance de dar resposta pessoal por meio de desenho no livro do estudante”.

Implícitos nessas indicações o caráter mecanicista e de concessão, evidenciando cerceamento na expressão do aluno em contradição com o que parecia ser defendido nos itens anteriores, no que se refere à concepção de aluno e linguagem.

- No quarto passo, a **aplicação**, diz-se proporcionar o uso da "linguagem em contextos reais de formas apropriadas ao seu desenvolvimento", propondo atividades para as crianças fazerem naturalmente, focalizando o "falar inglês ao invés de sobre o inglês". Vale lembrar o alerta de Cameron (2001) de que a noção de "real" ou "autêntico" é problemática quando se trata de ensino de línguas para crianças pequenas, e isso porque muitas crianças não usam a língua estrangeira fora da sala de aula, com exceção de computadores, conversa com turistas em seu país, etc. Ela sugere, então, que haja uma *congruência dinâmica*, em que se escolham atividades e conteúdo que sejam apropriados para a idade da criança e sua experiência sócio-cultural, assim a língua vai *crescer com* as crianças, e, embora algum deste vocabulário não seja mais necessário no futuro, será formada uma base útil a ser usada pelo indivíduo também como adulto. "O uso real da língua" para crianças não é óbvio, o vocabulário que eles aprendem hoje pode não ser mais necessário daí a um ano. A consideração com relação ao desenvolvimento da faixa etária a que se dedica o livro é, neste item, também salientada, indicando uma preocupação com este fator na teoria, o que não necessariamente se confirma nas atividades presentes no livro. Para maior consideração sobre este fato, serão analisados detalhes de unidades ainda nesta análise.

- No quinto passo, a **avaliação**, indica-se que as crianças mostrem ao professor "como eles podem mudar a linguagem que eles aprenderam em novos contextos, tais como jogos e dramatizações", promovendo a revisão de conceitos-chave da unidade. Não há neste item clareza com relação a como isso se dá e que tipo de produção é esperado das crianças, nem ao menos de que forma ocorre a avaliação, sob que critérios se baseiam. A consideração da utilização da linguagem em contextos variados poderia ser um bom indício de que são proporcionadas diversas situações em que se pode interagir e negociar significados, criando ainda outros sentidos para um mesmo vocábulo ou expressão além dos aprendidos ao longo do desenvolvimento da unidade, entretanto, não há qualquer referência direta a isto.

Além dos aspectos citados anteriormente, vale mencionar de que forma nesses itens é evidenciada a atenção ao vocabulário, contexto e características da faixa etária das crianças, já que esses constituirão focos principais desta análise. Mais uma vez, aponto aqui a teoria

presente no site da editora, o que não implica que as atividades propostas no livro sejam compatíveis com ela.

> -Vocabulário - A consideração sobre vocabulário foi dada, por exemplo, ao indicar que apresenta novo vocabulário para as crianças e ao sugerir que as crianças retornem à página do aquecimento e descubram as palavras do vocabulário no contexto da cena.
>
> - Contexto - há recomendação que se considere o contexto, na indicação de que se crie motivação e interesse, solicitando que as crianças apontem cenas familiares e pessoas ou mesmo quando indica a imersão das crianças em situações práticas através de jogos de dramatização, canções, figuras, jogos e atividades de TPR (total physical response).
>
> - Características da faixa etária das crianças a que o livro se destina - o tópico é contemplado em itens como: oferece às crianças a oportunidade de mostrar que elas entendem a linguagem, apontando, circulando e batendo palmas; crianças usam a linguagem em contextos reais de formas apropriadas em seu desenvolvimento; propõe atividades para as crianças fazerem naturalmente nesta idade: desenhar, recortar, colorir, colar, misturar, construir e brincar com fantoches.

Foram explicitados nesta seção os cinco passos do plano de aula do ***Balloons*** e os itens que indicam pressupostos que, segundo os autores, guiam os procedimentos ao longo do livro. Para que haja uma melhor visualização da proposta do material analisado, na próxima seção descrevo como se desenham as unidades temáticas do livro didático em questão.

5.1.2. As unidades temáticas propostas

O livro do aluno é organizado por unidades temáticas que procuram contemplar fatos, objetos e seres do cotidiano de crianças pequenas já inseridas no meio escolarizado. Estas são sintetizadas a seguir, a partir do modelo encontrado no já citado site do livro:

Figura 3: Unidade temática 1

UNIDADE 1:	Minha Sala de Aula
Tema	Minha Escola
Objetivos de comunicação	Cumprimentar; fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar objetos de sala de aula; cores: *red, blue;* formas: *circle;* contar objetos: 1
Objetivos de Linguagem	Responder questões; preposições: *in, on;* entender expressões no tempo presente

Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; ouvir modelos de linguagem; repetir palavras e sentenças; dar respostas físicas; usar mímica, gestos, canções; usar palpites visuais
Conexões de Conteúdo	Arte; Artes de Linguagem; Matemática; Música; Ciência

Figura 4: Unidade temática 2

UNIDADE 2:	Aqui estou eu!
Tema	Meu Corpo
Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar partes do corpo; sentimentos; cores: *yellow, green;* contar objetos: 1-2
Objetivos de Linguagem	entender questões; possessivos: *my;* preposições: *in front of, behind;* entender substantivos no plural
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; ouvir linguagem modelada; repetir palavras e sentenças; categorizar objetos; jogar; usar mímica, gestos, canções; usar palpites visuais e auditivos
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Ciências; Música; Culinária

Figura 5: Unidade temática 3

UNIDADE 3:	Nossas Famílias
Tema	Pessoas que conhecemos
Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar membros da família, salas em uma casa; ações; cumprimentos; lugares; cores: *purple, orange;* formas: *square;* contar objetos: 1-3
Objetivos de Linguagem	responder questões com *who;* preposições: *next to*
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; repetir palavras e sentenças; dar respostas físicas; categorizar objetos; jogar; usar mímica, gestos, canções; usar palpites visuais e auditivos
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Ciências; Música; Culinária

Figura 6: Unidade temática 4

UNIDADE 4:	Animais ao Nosso Redor

Tema	Animais que Nós Gostamos
Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar animais domésticos, ações de animais e sons; cores: *black, white, brown;* tamanhos: *big, little;* contar objetos: 1-4
Objetivos de Linguagem	responder questões com *what;* preposições: *over, under;* expressa posse e desejo; dizer o que uma pessoa vê
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; repetir palavras e sentenças; dar respostas físicas; jogar; usar mímica, gestos, canções; usar palpites visuais e auditivos
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Ciências; Música; Culinária

Figura 7: Unidade temática 5

UNIDADE 5:	Roupas de Todo Dia
Tema	Coisas que Nós Vestimos
Objetivos de Comunicação	nomear e identificar roupas; palavras de ação; comandos; cores: *pink;* formas: *triangle;* contar objetos: 1-5
Objetivos de Linguagem	rever o tempo presente; preposições; possessivos; propriedade; desejos
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; relacionar ações e palavras; categorizar objetos; jogar; usar mímica, gestos, canções; usar palpites visuais e auditivos
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Música; Culinária

Figura 8: Unidade temática 6

UNIDADE 6:	É uma Festa!
Tema	Coisas que Nós Comemos
Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar comidas, itens de festas e utensílios de comidas; gostos e desgostos; formas: *rectangle;* contar objetos: 1-6
Objetivos de Linguagem	responder questões com *what, how many*; usar negativas; expresser desejos
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; ouvir linguagem modelada; usar mímica, gestos, canções; usar palpites visuais

Pensamento	
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Música; Culinária

Figura 9: Unidade temática 7

UNIDADE 7:	Ao Redor da Minha Casa
Tema	Daqui pra lá
Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar coisas do bairro; palavras de ação*;* contar objetos: 1-7
Objetivos de Linguagem	usar contrações: *Let's;* expressar desejos; usar possessivos
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; ouvir linguagem modelada; usar mímica, gestos, canções; dramatizar
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Música; Estudos Sociais

Figura 10: Unidade temática 8

UNIDADE 8:	Limpando!
Tema	Nosso Ambiente
Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar termos de limpeza; contar objetos: 1-8
Objetivos de Linguagem	Rever preposições; expressar desejos; usar contrações
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; repetir palavras e sentenças; combinar movimentos com aprendizagem de língua; responder oralmente à palpites visuais; dramatizar; fazer conexões; comunicar com os pares; usar canções; escolher objetos
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Música; Estudos Sociais

Figura 11: Unidade temática 9

UNIDADE 9:	Crescendo Juntos!
Tema	Mudanças, Mudanças

Objetivos de Comunicação	fazer requerimentos polidos; comandar; nomear e identificar termos de crescimento; entender o conceito de crescimento*;* contar objetos: 1-10
Objetivos de Linguagem	usar adjetivos; usar contrações: *It's;* preposições; posse; desejo; possessives
Estratégias de aprendizagem/ Habilidades de Pensamento	usar conhecimento prévio; ouvir e seguir direções; ouvir linguagem modelada; classificar objetos; jogar; usar canções; ordenar eventos; dramatizar
Conexões de Conteúdo	Artes; Artes da Linguagem; Matemática; Ciências; Música; Culinária

A seguir, são contemplados cada um dos cinco itens das unidades: tema, objetivos de comunicação, objetivos de linguagem, estratégias de aprendizagem/habilidades de pensamento e conexões de conteúdo.

5.1.2.1. Temas

Os temas focalizados consideram especificidades da faixa etária das crianças na educação infantil ao tratar de assuntos relacionados ao conhecimento de si e de seu entorno, pessoas, objetos, locais e situações.

Embora o livro analisado tenha sua origem e publicação no exterior, é possível relacionar esta escolha temática à abordagem expressa na Resolução CEB/CNE nº 01/99, que define diretrizes curriculares para Educação Infantil no Brasil. Esta resolução estabelece que as instituições que se dedicam a ensinar crianças pequenas, ao definir suas propostas pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional, nos vários contextos em que se situem. Buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores compõem também atribuições da escola de educação infantil, veiculando informações que favoreçam a aquisição de conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas. Os temas são propostos de acordo com esta indicação. Entretanto, não significa que na proposição para seu desenvolvimento nas lições do livro seja oportunizado aprofundamento adequado a contribuir na formação de valores e conhecimentos relativos a aspectos da vida cidadã. Também não há evidências de que favoreçam extrapolar as estereotipias de cenas familiares, do cotidiano escolar e social representadas nos desenhos apresentados nas páginas do livro didático, relacionando à

identidade pessoal, familiar e institucional dos alunos, como será comentado em tópicos a seguir neste capítulo.

Ainda que voltadas, predominantemente, à referência gráfica impressa no livro do aluno são contempladas na escolha temática das unidades do livro analisado as necessidades da criança de: ação e expressão que impulsionam conhecimentos de si; curiosidade e informação que possibilitam conhecer os outros; afetividade e socialização que favorecem o conhecimento de mundo, conforme preconizado por Bruner (1997). É agindo, se expressando, se relacionando com os outros que a criança conhece a si, aos outros e ao mundo. Assim, esta produz artefatos e símbolos, amplia sua capacidade de se expressar, conhecer e relacionar-se com as pessoas, e por sua vez, os outros e o mundo se constituem em interlocutores dela. Tais relações são inerentes ao processo de ensino de crianças pequenas, que por sua natureza espontânea na comunicação com os demais manifestam suas inquietações e curiosidade diante do novo, e estar em um grupo social de escolarização beneficia o desenvolvimento destas características, caso sejam valorizadas na ação pedagógica implementada pelo docente.

Entretanto, ressalto que não é explicitada, no livro, qualquer preocupação com conexões de seu conteúdo com conhecimentos sobre o mundo, suas sociedades e suas culturas. Nem as sociedades, nem os indivíduos, nem aspectos geográficos são contemplados em momento algum, representando uma realidade “coisificada”. A escolha dos temas, por sua riqueza implícita, possibilita todas estas abordagens, mas não garante que elas ocorram, pois dependem dos procedimentos utilizados.

Essas considerações se pautam na concepção da importância do contexto na atribuição de significados pela criança, que, de acordo com os pressupostos teóricos selecionados para dar suporte a esta análise, valorizam os conhecimentos prévios e envolvimento afetivo no ensinar e aprender na educação infantil. No livro analisado, os temas sugeridos encaminham para um ensino de língua estrangeira que valoriza o uso de vocábulos do cotidiano. Portanto, a escolha lingüística feita para a distribuição temática das unidades, que insere tais vocábulos coincide com idéias divulgadas por alguns autores, entre eles Clark (1993), que afirma que as primeiras cinqüenta palavras aproximadamente, produzidas por crianças falantes de inglês não variaram muito com relação às que eram produzidas há cinqüenta ou cem anos. Segundo a autora, elas falam sobre pessoas, objetos e atividades ao seu redor. Falam sobre pessoas, animais, comidas, partes do corpo, roupas, veículos, brinquedos e itens de casa e, mais tarde, falam sobre espaço e movimento (ex: *up, off, open*).

A utilização de temas em cada unidade contribui para a inserção das palavras escolhidas para serem trabalhadas em um contexto significativo, o que, no caso do livro analisado, pode denotar preocupação dos autores em apresentar as palavras a serem estudas num contexto em que consideram ser significativo para crianças pequenas.

5.1.2.2. Objetivos de comunicação e linguagem

Os objetivos das unidades são expressos visando a desenvolver habilidades de comunicação e de linguagem.

Os objetivos de comunicação referem-se a formas convencionalmente utilizadas para cumprimentar e fazer solicitações polidamente; usar verbos em atividades de comando; nomear e identificar objetos e personagens de acordo com os temas propostos; citar cores e formas*;* contar objetos, o que é feito gradualmente, desde o um até o nove. Por vezes, o conhecimento de um conceito é necessário e, passa, então, a constituir objetivo a ser atingido na unidade, como ocorre na unidade 9, por exemplo.

5.1.2.3. Estratégias de aprendizagem/habilidades de pensamento

São apontados ao professor procedimentos que, na ótica dos autores do livro analisado, permitam aos alunos desenvolverem estratégias de aprendizagem e habilidades de pensamento. Estas estratégias se caracterizam por procedimentos de reprodução de modelos de fala, de gestos e de ações realizadas pelo docente, mesmo em situações de jogo, de música, etc., indicando autonomia restrita nas opções que as crianças possam ter diante do que lhes é proposto. De acordo com os procedimentos sugeridos, observa-se uma gradativa autonomia na escolha lingüística por parte das crianças, embora continue sendo utilizada linguagem modelada. Oportuniza, em situações menos freqüentes, que as crianças tenham contato com novos conceitos e vocabulário em uma variedade de formas, como, por exemplo, utilizando os sentidos (visão, audição, tato) e movimento, de modo a melhor atender às diferenças de estilos de aprendizagem individuais.

Os procedimentos sugeridos no livro didático analisado têm implícitas características da teoria audio-lingual que já foram explicitadas no primeiro capítulo deste trabalho. Para uma melhor visualização desses aspectos, julgo importante voltar à síntese presente em Hadley (2001), que caracteriza os exercícios modelo desta teoria como, dentre outros: (a) exercícios de repetição, em que nenhuma mudança é feita, os estudantes simplesmente repetem o modelo do professor; (b) exercícios de transformação, em que mudanças mínimas são feitas pelos estudantes, reforçadas pelo professor ou pela fita (Anexo 4 e 5). As atividades de aplicação incluem adaptações de diálogos, apresentações orais guiadas em que os

estudantes têm “a chance” de usar o material memorizado para a expressão pessoal, dramatizações semi-controladas. Em todas as atividades, a linguagem memorizada é central, através de repetição, manipulação ou transformação das estruturas lingüísticas. Os estudantes são pouco ou nada estimulados a criar, salvo algumas situações, pois, geralmente não é necessário utilizar linguagem além da memorizada.

5.1.2.4. Conexões de conteúdo

Na análise do livro *Balloons* são indicados conteúdos relativos a arte, linguagem, matemática e música em todas as unidades. Conteúdos relativos a ciências, estudos sociais e culinária aparecem também, embora de forma esporádica, em diversificadas unidades, apenas quando a temática sugere que sejam veiculados assuntos inerentes a essas áreas.

Dentre os conteúdos indicados no livro, foi feita uma escolha aleatória visando exemplificar tais indicações presentes nas figuras de 03 a 11. Assim, têm-se como exemplo na Unidade 1 – *Minha sala de aula*, em que o tema é *Minha escola*, conteúdos relativos a:

> ***Artes*** – fazer colagem; construir fantoches utilizando círculos para dramatização; pintar utilizando as cores azul e vermelho; criar novos cartões ilustrados; identificar e desenhar objetos vermelhos e azuis;
>
> ***Linguagem*** – ouvir e entoar canções; representar conversações propostas no livro; participar de um jogo de cumprimentar; jogar um bingo de vocabulário;
>
> ***Música*** – cantar músicas; brincar de danças das cadeiras com música;
>
> ***Matemática*** – elaborar gráfico utilizando objetos vermelhos e azuis identificados na sala.

Conteúdos indicados em apenas algumas unidades referem-se a ciências, estudos sociais e culinária, e, para exemplificar, aponto o expresso nas Unidades 1, 7 e 2, respectivamente:

> ***Ciências*** – usar o tato para identificar objetos de sala de aula, sugerido pelo tema *Minha sala de aula*, em que o tema é *Minha escola.*
>
> ***Estudos Sociais*** – observar a vizinhança em um passeio pela volta da escola, atendendo o tema *Daqui para lá*, na Unidade *Ao redor da minha casa*.
>
> ***Culinária*** – fazer rostos em bolachas redondas, uma vez que o tema é *Meu Corpo* da unidade *Aqui estou eu!*

A Resolução CEB/CNE nº 01/99 indica que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem favorecer a interação entre as diversas áreas de conhecimento, abordando conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Essas propostas precisam articular, em seus pressupostos e em seus procedimentos, os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. É recomendado que essas propostas sejam desenvolvidas em um contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, no qual sejam empregadas: as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos.

Entretanto, nas proposições do livro analisado pude observar que os conteúdos selecionados pelos autores, embora contemplem preceitos da literatura e da legislação na escolha dos conteúdos e esbocem uma intenção de reconhecer um cuidado em atender às características da faixa etária a que se destina, não abrem espaço para a expressão espontânea da criança e mesmo do professor no uso das várias linguagens.

A fim de ilustrar esta declaração, cito atividades da unidade 5 propostas no livro analisado, cujo tema focalizado é “Coisas que Nós Vestimos”, tema este ligado à realidade de crianças pequenas, já que vestem diferentes peças de roupa, de cores variadas em diferenciados momentos de seu cotidiano. Porém, a proposta atém-se a exercícios utilizando diálogos modelados e linguagem guiada, sem encorajar qualquer relação do conteúdo das tarefas propostas com o que os alunos estejam vestindo, ou que vistam em casa, em seus momentos favoritos, de lazer, etc. Ao contrário, nas atividades em que é utilizado o livro do aluno, está presente no manual do professor um quadro que mostra a linguagem que deve ser repetida por ele e a resposta que deve ser dada pelo aluno. Alguns exemplos de atividades são:

> - Antes de usar o livro: Convide as crianças a dizer o cântico *This Is an Undershirt* (Esta é uma camisa de baixo). Use uma camisa de baixo grande enquanto você introduz e pratica o cântico. Encoraje as crianças a usar gestos enquanto cantam.
>
> *This is an undershirt.* (Isto é uma camiseta) (Aponte para a camiseta)
>
> *Put on the undershirt.* (Coloque a camiseta) (Coloque a camiseta)
>
> *Take off the undershirt.* (Tire a camiseta) (Tire a camiseta)
>
> *Hang up the undershirt.* (Pendure a camiseta) (Pendure a camiseta no gancho)

- Usando o livro: (Na fala do professor estão as ações que este deve executar e a linguagem que ele deve utilizar em negrito, na resposta do aluno também estão as ações que este deve executar e a linguagem que ele deve utilizar em negrito). (Anexo 3-E)

Figura 12: Atividade 2 da página T38

Fala do professor	**Resposta do aluno**
Aponte para um item de roupa por vez (na gravura exposta no livro pág. 38). ***What's this? What are these?*** (O que é isso?)	***It's a (hat).*** É um (chapéu). ***They're (pants).*** (São calças).
Caminhe na sala e toque em diferentes artigos de roupa das crianças (na gravura exposta no livro pág. 38)	***It's a (sweater).*** É um (blusão). ***They're (pants).*** São (calças).
Aponte para a camisa rosa da menina na gravura. ***What's this?*** (O que é isto?) ***What color is it?*** (Que cor é esta?)	***It's a shirt.*** (É uma camisa) ***It's pink.*** (É rosa.)
Find a circle. (Encontre um círculo)	Aponta para um circulo.
Show me a square. (Mostre-me um quadrado.)	Aponta para um quadrado.
Look at the picture. Do you see a triangle? (Olhe para a gravura. Você vê um triângulo?)	Olha para a figura. ***Yes.*** (Sim)
Show me a triangle. (Mostre-me um triângulo)	Aponta para o triângulo.

Fonte: *Balloons* (1998).

Estes exercícios correspondem a outros tantos veiculados em livros didáticos, conforme vem sendo apontado por diversos autores nacionais e internacionais como Cameron (2001), que afirma que o vocabulário presente em livros didáticos para crianças é previsível e que a maioria começa com palavras conectadas à família, casa, escola, mas trabalha fora do mundo da criança. Essa autora julga que seja convencional, no ensino de LE, o *input* vocabulário limitado e que freqüentemente os livros didáticos não chegam a auxiliar na aprendizagem. Isso porque os alunos encontram palavras novas brevemente e as atividades para fixação são insuficientes, imprimindo um caráter aligeirado e estereotipado da abordagem do vocabulário, quando seria necessária a introdução de atividades extras e diversificadas, que permitissem a consolidação da aquisição do vocabulário.

Após a descrição estrutural do livro didático analisado de modo a permitir uma visão do todo, seleciono uma parte deste para análise mais detalhada, a fim de evidenciar de que formas são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário, identificando: (1) se as palavras são adquiridas a partir da compreensão bem-sucedida de um contexto e (2) se o livro didático se baseia no fato de que o público para o qual o material é preparado é o de crianças, elaborando, assim, material que leve em consideração suas características.

5.2. A análise de uma unidade de estudo

Assim, atendendo aos objetivos deste estudo é feita uma descrição de parte da primeira unidade do livro 1, visando contextualizar a proposta do referido livro. Como dito

anteriormente, as unidades são organizadas seguindo um padrão teórico-metodológico, conduzindo a uma abordagem didática uniforme, variando apenas no conteúdo, que vai sendo ampliado de forma cumulativa. Tal preocupação é pertinente, pois como afirma Cameron (2001), pode ser necessária a recorrência das palavras em um livro texto, não só em uma unidade, mas ao longo de unidades ou capítulos, níveis e anos. Esta autora considera isto importante, especialmente, para quem começa a aprender língua cedo, pois a lembrança do que estudou será mais provável através desta revisão. A análise de como é proposta a retomada do vocabulário trabalhado no livro será descrito posteriormente neste capítulo.

Utilizarei como procedimentos nessa descrição: (a) exposição da forma com que se apresenta a unidade no livro do professor e (b) comentário de como se apresenta o ensino do vocabulário nesta unidade.

Unidade 1 – Minha sala de aula

Quando anunciada a unidade no livro é colocada uma visão geral do que será trabalhado, explicitando objetivos de comunicação e de linguagem, estratégias de aprendizagem e habilidades de pensamento, conexões de conteúdo, materiais, vocabulário, estruturas de linguagem para fala e compreensão, conversações, conexões familiares e idéias para o quadro/ mural.

A unidade começa, então, com o **aquecimento** (*warm up*), cujos objetivos são ouvir e seguir direções, se apresentar e trocar cumprimentos, e fazer pedidos polidamente. O vocabulário a ser trabalhado é *hello, classroom, teacher, boy, girl*, o vocabulário de ação é *stand up, sit down, jump, clap, stop*.

Na **atividade <u>número 1</u> do aquecimento**, é sugerido que se crie interesse a partir da introdução de uma conversa pelo Sunny Bunny, fantoche criado pela série como material auxiliar, que deve ser colocado como se estivesse conversando com o professor, apontando para si mesmo e dizendo, *Hello. My name is Sunny Bunny. What's your name?* O professor aponta para si mesmo e responde: *My name is* ____. Em seguida o professor utiliza o fantoche para repetir esta conversa com algumas crianças, pedindo para que as mesmas se levantem, apontem para si mesmas e digam: *My name is* (utilizando seu próprio nome). O professor, então, deve modelar a linguagem, dizendo a frase utilizando o nome da criança e pedindo que ela repita. As crianças são convidadas a ouvir a conversa abaixo na fita / cd diversas vezes. Depois o professor modula a conversa com a criança, pedindo que, em duplas, de pé, olhando um para o outro, repitam a conversa utilizando seus nomes.

A: *Hello*.
B: *Hello*.
A: *My name is (Mia).*
B: *My name is (Ken).*

Nesta primeira parte da unidade 1, é possível perceber, antes da utilização do livro pelos alunos, que o fantoche é usado como recurso para caracterizar a primeira interação lingüística sugerida pelo livro, o que se configura numa conversa com a utilização de gestos por todos os participantes. Entretanto, a palavra *hello* não é explicitada por gestos. A palavra *hello* é dita sem um contexto explícito, ela se manifesta juntamente com a apresentação do professor, do fantoche e de cada aluno. Os gestos, então, são utilizados somente para indicar personagens integrantes da conversação dirigida pelo professor.

A produção de linguagem utilizando língua estrangeira pelos alunos é pedida tão logo apresentada a nova linguagem, quando é solicitado que as crianças a reproduzam, repetindo uma frase modelada, alternando os nomes de cada aluno. Merece destaque que elas tenham ouvido apenas duas frases na nova língua, o que está previsto para que ocorra nos primeiros cinco minutos de aula.

A expectativa de produção dos alunos assim tão imediata pode se dar pelo fato de que a resposta esperada seja a modelada pelo professor, e não decorrente de uma produção espontânea do estudante. A repetição de expressões como resposta não significa compreensão do vocabulário utilizado. Conhecer bem uma palavra, para alguns estudiosos, deve significar mais do que conhecer seus significados individuais e em contextos particulares. Esses chamam atenção para a complexidade e a múltipla dimensionalidade do conhecimento de uma palavra.

Autores como Richards (1976) consideram que a aquisição de um novo item lexical é um processo complexo que envolve descoberta sobre a freqüência de um item usado na fala e na escrita, os usos funcionais e situacionais, seu comportamento sintático, sua forma subjacente e as formas que podem ser derivadas desta, a rede de associações feitas entre este e outros itens, suas características semânticas e significados associados com o item.

Nation e Cameron indicam que conhecer uma palavra envolve saber sobre forma, significado e uso. Aprender palavras para eles é, então, um processo que envolve um primeiro encontro com as palavras e a extensão do conhecimento sobre elas, seu significado e uso na língua estrangeira ao encontrá-las em outras ocasiões. No caso da atividade descrita, a língua estrangeira está começando a ser introduzida e somente uma situação de exposição à palavra é

oferecida, o que não possibilita um “conhecimento do vocábulo”, segundo as concepções aqui defendidas.

Contudo, com os argumentos acima, minha intenção não é defender que seja necessário o conhecimento das palavras antes de seu uso, já que concordo com Cameron (2001) quando diz que, ao longo da infância, as palavras são usadas somente com uma compreensão parcial do sistema completo de significado. A necessidade de conhecimento completo das palavras antes de usá-las implicaria numa restrição de vocabulário, limitando-o.

Outro fator a ser levado em conta com relação à expectativa de produção imediata dos alunos na língua estrangeira é que a resposta depende de suas características individuais e das circunstâncias em que ocorram as interações, podendo ocorrer conforme planejado (imediatamente) ou se seguir a um período de silêncio. Vale lembrar que na língua materna (LM) há notável variação individual nos padrões de crescimento do vocabulário inicial, como a diferença apresentada entre sexos e a falta de velocidade de aquisição com uma aceleração súbita, assim como a falta de explosão de vocabulário por parte de algumas crianças. Barrett (1997) menciona pesquisas de LM que apontam que, quando as crianças conseguiam produzir 10 palavras, elas entendiam em média 60 palavras (variação entre 30-182).

Na seção do livro em que os autores falam sobre *como avaliar* alertam aos professores que a falta de produção das crianças de 03 e 04 anos podem inicialmente não falar em voz alta. Elas ficam em silêncio de seis meses a um ano, conforme os autores. Em sua explicação dizem que freqüentemente quando as crianças começam o próximo ano de aula de inglês elas são capazes de falar na nova língua. No primeiro ano as crianças pequenas podem absorver a língua ao invés de produzir. O conselho dos autores para os professores nesse caso é de que não pressionem as crianças a falar se eles não estiverem prontos, pois o silêncio delas é uma parte do processo de aprender uma língua. Tais recomendações são acrescidas da sugestão de que se avaliem as crianças que não produzem considerando a forma com que elas joguem ou seguem direções, entretanto não há nestas prescrições respaldo teórico explícito.

A **atividade <u>número 2</u> do aquecimento** utiliza um quadro demonstrando, de um lado, as falas do professor, de outro, as respostas das crianças. Nesta atividade, é utilizado o livro do aluno, em que é possível visualizar a gravura de página inteira de uma sala de aula (Anexo 3-A). É pedido que o professor aponte a figura e peça que as crianças escutem, apontem e repitam: *This is a classroom. This is a teacher. This is a boy. Hello, boys. This is a girl. Hello, girls*. Depois o professor aponta para um menino e diz, *Is this a boy or a girl?* e já modula a resposta, que deve ser repetida pelas crianças, *It’s a boy.* A pergunta é feita outra vez, mas

agora apontando para a menina, e ao final o professor pede que as crianças escutem e repitam *Hello, boys and girls.*

Na utilização do livro, na unidade analisada, é exposto o contexto com que serão trabalhados os vocábulos *teacher*, *boys*, *girls*. Todavia, tais palavras não são referenciadas utilizando o contexto da sala de aula em que estão inseridos os alunos e o professor no momento da interação, atendo-se à ilustração da página do livro referente à lição cujo tema é a sala de aula. Desta maneira, os referenciais de *teacher* (professor / professora), *boy* e *girl* (menino e menina) não são relacionados a características dos próprios alunos, isentando a consideração ao aspecto de que esteja sendo tratado um tema do cotidiano, no qual eles estão inseridos inevitavelmente. Tal omissão pode distanciar a relação que os alunos possam fazer do que é visualizado na gravura do livro à situação por eles vivenciada em sala de aula, sendo eles mesmos meninas e meninos atuando junto a um(a) professor(a).

A **atividade número 3 do aquecimento** é sugerida para ser feita após a utilização do livro. Constitui-se numa atividade em que o professor fala a palavra e modela a ação, mostrando a mão aberta com a palavra *stop*, e batendo palmas com a palavra *clap*, e fazendo a ação correspondente ao verbo: pular para *jump*, levantar para *stand up* e sentar para *sit down*. Assim que o professor mostra a ação pular e a palavra *jump* e as crianças pulam, quando o professor pede que parem com o gesto e a palavra *stop* elas param de pular. O mesmo deve ser feito com as outras ações.

A seguir, é sugerido que o professor ensine a partir da audição em fita/cd o diálogo abaixo, uma linha de cada vez. Depois de levar as crianças em uma caminhada ao banheiro, é pedido que o professor encoraje as crianças a utilizar tal estrutura sempre que necessário.

A: *May I go to the bathroom, please?*
B: *Yes, (Ana). Of course!*

Quando sugerido o ensino da frase *May I go to the bathroom, please?* a palavra *bathroom* não é explicitamente trabalhada ou repetida isoladamente. Esta frase é relacionada diretamente ao local “banheiro”. As palavras *bathroom* e *classroom*, dois lugares existentes na escola, não estão relacionadas em qualquer explanação oral por parte do docente. Entretanto, a solicitação para ir ao banheiro corresponde a uma situação vivenciada pelas crianças no ambiente escolar, tanto numa situação real quanto numa atividade programada para que tal frase seja incluída na lição ou mesmo em situações inerentes ao dia-a-dia na escola. Portanto, não há evidência no livro analisado, na orientação ao professor, que seja explicitado às crianças o que significa a frase *May I go to the bathroom, please?* É sim feita

uma sugestão a partir de uma caminhada ao banheiro na qual “se encoraje” os alunos a utilizarem tal frase sempre que precisarem se dirigir a este local.

Tal prescrição é coerente com os pressupostos do método áudio-lingual, como as atividades propostas em todo livro, assim também há coerência com a própria proposta, ainda que este método não seja explicitado no manual do professor como seu referencial teórico. Por outro lado, a desconsideração nos exercícios propostos às vivências dos alunos e conceitos construídos por estes dentro e fora da escola é incoerente com os princípios citados no site da editora como inerentes às atividades de aquecimento. Estes princípios já foram comentados neste capítulo, e são: criar motivação e interesse enquanto as crianças apontam cenas familiares e pessoas, e permitir aos estudantes a utilizarem seu conhecimento prévio.

Ao final da primeira parte, há uma pequena inserção chamada “dicas de ensino”. Nesta seção do livro analisado, é sugerido aos professores que deixem as crianças serem seus guias quanto ao tempo que utilizarão para introduzir e praticar cada atividade, concluindo que jovens iniciantes irão se beneficiar com muita repetição e reforço. O que remete a estudos de Carretero (1997), que alerta que a aprendizagem por repetição “pode ocupar uma função importante para facilitar a aprendizagem significativa” (p. 94). O autor justifica sua afirmativa no fato de que aprender não pode se reduzir a compreender, mas deve também incluir organização da prática e aquisição de informação não significativa para o aluno, constituindo aspectos essenciais para a educação, desde que seja despertada motivação efetiva adequada ao estudante.

Por outro lado, a utilização da repetição como base dos procedimentos a serem implementados da forma com que o livro analisado propõe corresponde às características do método audio-lingual, já descritas neste trabalho. Essas características vêm sendo evidenciadas em manuais que orientam a ação de professores no ensino de língua estrangeira desde a metade do século passado, como é possível comprovar na publicação de Finocchiaro (1964). A autora lista princípios de aprendizagem de línguas prescrevendo o que o professor deve seguir a partir da teoria audio-lingual, e explicitando como devem ser conduzidas as atividades, por exemplo:

> Para indicar a nova palavra ou expressão que você quer que as crianças usem você deve:
> 1) dizer a palavra que eles usarão na nova frase
> 2) apontar para um objeto e /ou
> 3) apontar para uma gravura
> 4) mostrar a palavra em uma cartela (*flashcard*), no quadro, em um flanelógrafo, etc. (FINOCCHIARO, 1964, p. 72).

Pude, então, a partir da análise das dicas dadas ao docente e das atividades propostas no *Balloons*, constatar que a teoria utilizada na metodologia presente no livro analisado corresponde à teoria audio-lingual e aos princípios expostos por Finocchiaro (1964), apresentando, inclusive, o mesmo formato em algumas instruções, como, por exemplo, o quadro em que a ação e a linguagem a ser utilizadas pelo professor e a resposta esperada das crianças são detalhados, o que pode ser observado nas figuras 13 e 14, assim como nos anexos 4 e 5:

Figura 13: Extrato de atividade proposta por Finocchiaro

PROFESSOR	CRIANÇA
It's a tennis racket.	***It's a tennis racket.***
It's a baseball.	***It's a baseball.***
It's a bathing suit.	***It's a bathing suit.***

Fonte: Finocchiaro (1964, p.73)

Figura 14: Extrato de Atividade 2 da página T2 do *Ballons*

FALA DO PROFESSOR	**RESPOSTA DA CRIANÇA**
Aponte para a gravura e peça para as crianças ouvirem, apontarem e repetirem: ***This is a classroom. This is a teacher.***	Olha a gravura, ouve, aponta e repete*:* ***This is a classroom. This is a teacher.***
Aponte para cada menino. Modele enquanto você aponta. Peça para as crianças ouvirem, apontarem e repetirem: ***This is a boy. This is a boy. Hello boys.***	Ouve, aponta e repete: ***This is a boy. This is a boy. Hello boys.***
(...)	(…)

Fonte: *Balloons* (1998, p. T2)

Finocchiaro (1964) defende em sua obra que seja evitado pelo professor o uso do livro didático como recurso, indicando que esse prepare as atividades segundo as orientações dadas em seu método. Assim, em seu livro não há preocupação com a ilustração dos exercícios. Portanto, a diferença marcante das duas propostas se dá na disposição gráfica dos exercícios, na qualidade do papel utilizado, no colorido, imprimindo características atraentes ao público que se dirige. Desta forma, o exercício que parece renovado ou, até mesmo, outro exercício, na essência é o mesmo, como pode ser observado no anexo 04.

A lista de vocabulário do **aquecimento** da unidade 1 do *Balloons* é trabalhada superficialmente com uma noção rápida de contexto, o que leva a inferir que tal procedimento ocorra por constituir a introdução da unidade, podendo ser incorporada com mais detalhamento em etapas posteriores de ensino. Tal característica se repete em todas as unidades e o aprofundamento do estudo destes vocábulos é proposto em outros passos das unidades.

A segunda parte da unidade 1 é a **apresentação**, cujos objetivos são introduzir a si mesmo e trocar cumprimentos, identificar objetos de sala de aula e responder questões. O vocabulário a ser trabalhado é *crayon, scissors, glue, chair, table, door, hello, good-bye, yes, no*.

A **atividade 1 da apresentação** utiliza o *Sunny Bunny* para modelar caminhar até a porta e sair da sala, dizendo *good-bye* e acenando com a mão. É pedido pelo professor que as crianças abanem para o fantoche dizendo *good-bye*. Em seguida, várias crianças repetem a palavra depois de o professor solicitar. No próximo momento, as crianças escutam a conversa abaixo na fita/ cd diversas vezes, dramatizam com o professor e repetem as falas, em pares, utilizando seus próprios nomes e acenando no final.

A: *Hello.*
B: *Hello.*
A: *My name is (Matt).*
B: *My name is (Barbie).*
A: *Good-bye.*
B: *Good-bye.*

Ainda antes de iniciar o trabalho no livro, é sugerido que o professor mostre e aponte para um giz de cera, diga, *This is a crayon*, pedindo às crianças que repitam a palavra *crayon* cada vez que ele mostre um giz de cera. O mesmo deve ser feito com *scissors, glue, chair, table*, e *door*.

Na **atividade 2 da apresentação**, (Anexo 3-B) utilizando o livro do aluno, na página em que são representados objetos (um giz de cera, uma cola, uma tesoura, uma cadeira, uma mesa e uma porta) é pedido para que o professor aponte a figura e peça que as crianças escutem, apontem e repitam: *This is a crayon. This is a glue. This is a pair of scissors. This is a chair. This is a table. This is a door*. Em seguida, o professor diz *look* apontando para seus próprios olhos e pede: *Look at the picture*. Também mostrando como se aponta, dá a ordem: *point to a (crayon).* Assim como foi feito com os meninos e meninas na atividade 2 do aquecimento, o professor aponta para o giz de cera e pergunta: *Is this a (table)?* Em seguida modela a resposta, que deve ser repetida pelas crianças. A mesma pergunta deve ser feita para os outros objetos, até que cheguem à resposta correta. No final da atividade, os alunos olham para as páginas 2 e 3 do livro, que contém a gravura da sala de aula com a professora, meninos, meninas e objetos na primeira e dos objetos (um giz de cera, uma cola, uma tesoura, uma cadeira, uma mesa e uma porta) isoladamente na segunda. O docente aponta para a figura do giz de cera na página 3 e diz: *This is a (crayon),* depois pede que olhem para a página 2 e

façam a relação: *Show me a (crayon). Say, This is a (crayon).* Os alunos, então, devem dizer *This is a crayon.*

Na **atividade 3 da apresentação** são utilizados cartões com gravuras dos objetos (um giz de cera, uma cola, uma tesoura, uma cadeira, uma mesa e uma porta). Os cartões são colocados em um quadro onde as crianças consigam ver. O professor pergunta: *Is this a _____ or a _____?* Quando o aluno responde corretamente é sugerido que o professor encoraje as outras crianças a bater palmas (*clap*).

Para o final da atividade 3 é sugerido que as crianças façam colagens usando papel colorido, tesoura, cola e giz de cera. Ao professor é instruído: diga *point to the scissors / glue / crayons*, demonstre como se faz uma colagem, diga, *Cut the paper*, enquanto você corta o papel, e *Draw pictures*, enquanto você usa seu giz de cera para desenhar na colagem. Repita essas direções para as crianças enquanto elas fazem suas colagens.

A dica dada para os professores é de que enquanto estão fazendo cada atividade, diferentes crianças devem estar trabalhando em diferentes áreas de linguagem. Uma pode estar aprendendo a ouvir, enquanto outra está com o foco no vocabulário e uma terceira está trabalhando na fala. É importante fornecer suporte em todas essas áreas.

As atividades propostas desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que será focalizado, constituindo um ritual no qual são propostas frases padronizadas, nas quais o aluno vai substituindo determinados vocábulos. É uma forma de contextualização, mas sem que haja a preocupação de identificar o envolvimento do aluno com aquilo a que possa estar atribuindo significado. Desta maneira, mais uma vez identifica-se incoerência aos pressupostos teóricos explanados no livro do professor ao referir a atenção que as propostas didáticas dariam aos conhecimentos prévios da criança.

A organização das atividades é feita sem que haja a preocupação com encadeamento temático entre as partes da unidade, por exemplo: a atividade 1 da apresentação encontra-se isolada sem que seja complementada pela atividade 2. Essa evidência é comum também nas demais atividades propostas.

As ações didáticas têm, portanto, caráter prescritivo, onde o professor diz aos alunos o quê e como deve fazer, seguindo modelo oral e gestual. Até quando as atividades assumem cunho de diálogo, perguntas e respostas são padronizadas, enfatizando a repetição mecânica de frases, de modo a que as crianças memorizem expressões e vocábulos previamente determinados. As instruções para a fala do professor são detalhadas, citando frases a serem

ditas a cada atividade, mesmo nas seções classificadas como: **prática**, **aplicação** e **avaliação**. Indicam inclusive que o professor pegue a mão da criança para segurar objetos dispostos em sua mesa como *pencil* (lápis), *glue* (cola), etc. e repita frases padronizadas, utilizando estes vocábulos. Sugerem como atividades da seção **prática,** entre outras, trabalhar com o fantoche ou apontar para objetos, reproduzindo frases ditas pelo professor.

Na seção **aplicação,** mais uma vez é evidenciada esta característica quando, por exemplo, o professor retira de uma caixa vermelha objetos vermelhos, diz que tal objeto é vermelho e pergunta às crianças se tal objeto é vermelho e elas têm que bater palmas e dizer: "Yes". Em atividades para desenvolver **conversações**, como proposições extras de aperfeiçoamento ou como aula inteira, são indicadas atividades como: bingo de vocabulário com desenhos, identificar pelo tato objetos guardados (um de cada vez) em uma meia, evidencia-se aí ênfase no vocabulário.

Na seção **avaliação,** em que o objetivo é avaliar os conceitos e a linguagem aprendida na unidade, é recomendado, então, que o professor somente demonstre como atuar no jogo, mas não modele as sentenças que as crianças devem dizer e, para tanto, exemplificam modelando com duas crianças de cada vez, até que elas entendam como jogar. As ações nesses jogos, entretanto, solicitam frases padronizadas, por exemplo, indicando cores ou nomes de objetos estudados "It's a door." "It's red.". Exemplos como estes já foram ilustrados e comentados anteriormente em outros itens analisados (Anexo 3-C).

Mais uma vez ressalta o distanciamento da representação gráfica das situações vivenciadas pelas crianças, neste caso, através das gravuras do livro, e os objetos utilizados pelos alunos em sala de aula, que são exatamente os mesmos. Logo, a escolha do tema que contextualiza a introdução e fixação de vocabulário, embora seja diretamente relacionada a situações do dia-a-dia das crianças, desconecta da realidade ao propor atividades que se atêm exclusivamente ao livro didático.

A aproximação ou articulação da representação gráfica dos objetos com imagens reais destes poderia evitar a ocorrência de erros ou enganos na interpretação de significados ou identificação dos objetos indicados. Exemplo disto é extraído de um exercício no qual o *giz de cera* é representado na gravura de maneira diferente à de tipos de *giz de cera* comumente encontrados em escolas de educação infantil de Porto Alegre/RS. Além disso, a criança pequena poderá desconhecer, por nunca ter visto antes, a forma apresentada por determinados objetos, dificultando que atribua significado à gravura. Assim, tendo como referência apenas

uma gravura, divergências na identificação do objeto serão favorecidas. O que pode ocasionar interpretações e até mesmo fixação de um vocábulo diferente do que realmente significa.

Ao ensinar uma língua, em geral, as interações em sala de aula podem ser ricas quando se voltam à intenção de favorecer que a criança focalize sua atenção para os significados e definições de uma palavra, por vezes intentando também mostrar as relações sistemáticas entre elas, que constituem um sistema organizado de conhecimento, conforme Rogoff (1998). Alerta esta autora, entretanto, que o processo, de saber **como** isso ocorre merece cuidado, pois interfere na escolha teórico-metodológica da instrução formal, com sua organização e discursos específicos, sendo responsável nas mediações semióticas e sociais que oportuniza. Ela atenta que, dependendo de como ocorra a interação na sala de aula, as trocas entre os parceiros nas ações podem ajudar a desenvolver um sistema geral das palavras e suas relações, permitindo à criança desenvolver a capacidade de manipular conscientemente esse sistema.

5.3. Pressupostos declarados e pressupostos subjacentes em *Balloons*

Assim, como foi visto até o momento as orientações contidas no Livro do Professor sugerem que as atividades lingüísticas sejam reproduções de diálogos ou utilização de expressões modeladas, simulando situações “reais” de uso da língua. Por vezes, tais proposições aparecem de maneira bastante artificial, deixando de explorar situações do cotidiano da escola e da vivência das crianças. Nestes casos, o conteúdo dos diálogos ou modelações foi elaborado com a finalidade exclusiva de apresentação de uma função da linguagem, como a de oferecer ajuda ou pedir conselhos, o que lhes confere um caráter não espontâneo, se comparados a conversas autênticas, como foi exemplificado ao longo desta análise.

Tais configurações demonstram que a visão de língua presente no livro didático analisado é a de um instrumento de comunicação não problemático. Assim se assemelha à visão de língua identificada em livros didáticos de língua portuguesa por pesquisadores como Luiz Antônio Marcuschi (2005b), em que a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Com tal abordagem, são imperceptíveis, no *Balloons*, ações que promovam deliberadamente a aquisição de novos conhecimentos e valores relativos a aspectos da vida cidadã, tais como os preconizados nos pressupostos teóricos e legais da educação infantil nos dias atuais.

Balloons, segundo a concepção dos autores, é baseado em uma abordagem natural. Eles dizem acreditar que as crianças aprendem melhor quando estão imersas na nova língua,

no caso o inglês. Em tal ambiente elas usam a nova linguagem como meio para comunicar seus desejos, necessidades, sentimentos e interesses, como uma forma de dizer o que pensam.

Os autores fazem menção a alguns cursos que ensinam inglês para crianças pequenas baseados em interações de estímulo-resposta entre professor e aluno. E exemplificam esses casos dizendo que os professores iniciam frases e a expectativa é que os alunos completem. É pedido que as crianças nomeiem objetos, cores ou outros objetos completos como prática de identificação. E comentam que a razão para que tal método de ensino seja tão popular é que as pessoas freqüentemente pensam que as crianças são muito jovens para participar em conversações reais, já que elas estão somente começando a se expressar em sua língua nativa. Há nessa menção um tom irônico de reprovação a tal modelo metodológico.

Nessa crítica a modelos metodológicos aplicados por "outros" cursos de inglês para crianças pequenas e na exposição dos pressupostos teóricos estabelecidos pelos autores do *Balloons*, há a defesa de que o professor valorize a aquisição natural de linguagem, através da espontaneidade da comunicação, por meio da fala. Entretanto, a análise que fiz das atividades incluídas nas unidades do livro didático aponta para uma abordagem diretiva, que não oferece ao aluno qualquer possibilidade de interação e negociação de significados com seus pares, professores e demais elementos da vida escolar, caracterizando uma noção de língua homogênea e sem levar em conta variações.

Numa seção do Manual do Professor em que apresentam "perguntas e respostas" os autores fazem indicações que deixam transparecer seus pressupostos teóricos, por exemplo:

- *Qual deve ser o meu papel principal ao ensinar?*

> "Como um professor de crianças pequenas aprendendo inglês é muito importante que você se lembre de exemplificar o novo vocabulário, tanto mostrando realia ou figuras como demonstrando uma ação. Ao observar e ouvir a sua modelagem, a criança entende o que ela deve fazer e dizer. Ao ver a palavra do vocabulário em ação, a criança entende o que aquela 'estranha' palavra em inglês quer dizer. (...) Como professor de inglês, o seu papel em uma aula de crianças pequenas é muito especial. Seu entusiasmo pelo aprendizado, pela prática de inglês, pela diversão no uso da língua é transmitido para criança que em retorno, por sua vez, decidem que eles adoram estar na escola e aprender inglês! Como professor, você deve fazer coisas bobas que as crianças gostam – como colocar suas mãos na cabeça para fazer orelhas de coelho e convidar todo mundo a saltar por volta da sala enquanto diz 'Eu sou um

> coelho. Eu gosto de saltar, saltar, saltar'. (...) Ao observar as crianças você vai saber quando trocar atividades. Pegue as crianças fazendo as coisas corretamente e elogie. Corrija as crianças de forma com que você não as magoe (Por exemplo, peça que todo mundo pratique a pronúncia de uma palavra ao invés de pedir somente uma criança). Os professores que trabalham com crianças pequenas devem apreciar estar com elas, fazer as coisas que elas gostam de fazer e se divertir ao ensinar inglês. (...) Modelar é a técnica ou estratégia mais importante para usar quando se ensina uma nova língua. As crianças observam, escutam, copiam e aprendem. Faça isso freqüentemente." (*BALLOONS*, 1998, p. VI).

Nesta resposta emerge a concepção de ensino explícito de vocabulário e o interesse em que sejam consideradas pelo professor características da criança pequena, que deve ouvir e repetir falas do professor. Este profissional é orientado a agir como um "animador". A concepção, implícita, de criança é de um ser manipulável, pois não há referência a estímulos para pensar, mas sim ao treino de habilidades de memória que produzam resultados rápidos na aquisição de vocabulário em circunstâncias restritas aos modelos apresentados.

> - *É fácil de conseguir a atenção de uma criança, mas como eu mantenho a atenção ao longo da aula de inglês?*
>
> "Planeje uma variedade de atividades que pratiquem o vocabulário e as sentenças alvo. Músicas, atividades TPR, cartões de gravuras, jogos que promovam conversações, pedir para as crianças que respondam perguntas enquanto eles recortam e colam, fazer coisas relacionadas ao tema que você está trabalhando, pedir as crianças para ouvir e seguir direções, pantomimar e executar ações são todas boas formas de manter a atenção da criança. Mude de atividades ao menos a cada três ou cinco minutos, mantendo o ritmo da aula rápido.(...)" (*BALLOONS*, 1998, p. VI)

Mais uma vez é evidenciado o ensino centrado no vocabulário e a idéia de manter as crianças atentas aos estímulos fornecidos pelo professor, de modo a que repitam as novas palavras em inglês, sem que os significados atribuídos pelos alunos sejam em algum momento sondados pelos docentes.

> - *Como eu ajusto tudo na minha aula de inglês?*
>
> "Use a edição do professor. Ali tem tudo planejado para você! (...)" (*BALLOONS*, 1998, p. VII)
>
> - *Qual a melhor forma de revisar vocabulário?*

> “Use cartões com gravuras, realias ou desenhos feitos pelas crianças. Modele nomes e jogue usando vocabulário. Se você estiver usando cartões com gravuras, mostre o cartão, nomeio-o e convide as crianças a bater palmas se você nomeá-lo corretamente. Eles podem balançar as cabeças negando se a palavra estiver errada. Mais tarde, peça para uma criança fazer o papel de um professor e peça para as outras crianças responderem. (...)” (*BALLOONS*, 1998, p. VIII)

Reforçada a noção de ensino e de língua como algo pronto, sem vida e oferecida à criança de “maneira lúdica” como um pacote bonito a ser presenteado e usado por quem quer que seja. O recebedor deste invólucro deve usar sem erros, pois o sucesso é premiado, ainda que com aplausos induzidos. Assim, não são consideradas as especificidades de cada turma ou individualidades das crianças. Espera-se que estas, em qualquer contexto, respondam conforme o desejável pelos autores e professores.

- *Qual é a coisa mais importante sobre o uso do livro do aluno?*

> “O livro do aluno não é um livro para as crianças trabalharem sozinhas! A edição do professor diz para você o que fazer para encorajar conversação, para deixar as crianças prontas para trabalhar no livro e ensinar diferentes habilidades e estratégias de aprendizagem. (...) Com o livro as crianças ouvem e seguem direções, aprendem como trabalhar no livro e aprendem como o livro funciona: reconhecem a capa, reconhecem a contracapa, trocam de página, se movem da direita para a esquerda. As atividades estão lá para encorajar a fala com os pares e ajudar as crianças a pensar em inglês. As crianças participam ativamente em cada página, interagindo com amigos, ouvindo seu professor, pensando e reagindo, e fazendo diferentes tipos de atividades.” (*BALLOONS*, 1998, p. IX).

O livro didático é visto pelos autores como um receituário, menospreza a capacidade criativa do professor, que possui um conhecimento específico de língua e um conhecimento profissional acerca de ensinar e aprender. Não é visto, portanto, como um recurso que auxilie o docente em suas aulas, aberto a toda e qualquer abordagem que este creia ser adequada ao seu grupo de alunos e às condições proporcionadas pelos demais componentes curriculares e interações vivenciadas no contexto escolar e extra-escolar. Apesar disso, julgo que a concepção de livro didático assumida pelos autores seja limitada a ele, não impede que o professor que o tenha em mãos para trabalhar junto a crianças na educação infantil atue de forma criativa, extrapolando suas prescrições.

Encontrei somente dois espaços em que as atividades propostas apontem para que o aluno represente seu corpo e sua família. Um exemplo, “Idéias para o quadro de recados”, apresentadas na parte introdutória das Unidades:

Na Unidade 1 - “Dê boas vindas às crianças para aula de inglês, fazendo um quadro de recados coberto com cartolina vermelha e azul. Peça a eles para desenhar com *giz de cera* uma figura deles mesmos para colocar no quadro de recados. Disponha o trabalho dos alunos para todos verem. Você pode rotular o quadro de recados como: ‘*Our class’*. Convide as famílias para vir para aula e ver os desenhos que as crianças fizeram de si mesmas e de seus colegas.” (*BALLOONS,* 1998, T1B).

Na Unidade 2 – “Peça para uma criança deitar em um pedaço papel ou em vários pedaços de papel juntos. Trace em volta do corpo dela com uma canetinha. Convide várias crianças para desenhar uma boca, um nariz, olhos e orelhas no rosto. As outras crianças podem ser oferecer para desenhar o cabelo, roupas e sapatos no(a) ‘boneco(a)’ desenhada. Exponha o(a) boneco(a) no quadro de recados ou na parede. Coloque flechas idênticas perto de cada parte. Deixe as crianças experimentarem com a nomeação de partes do corpo enquanto eles posicionam as flechas.” (*BALLOONS,* 1998, T2B).

Na Unidade 3 – “Traga gravuras da sua família fazendo coisas diferentes para a aula e compartilhe com as crianças. Convide as crianças a trazerem gravuras de si mesmas e de suas famílias. Você pode pedir aos pais que venham para a aula e tragam fotos da família com eles. Os pais podem mostrar as fotografias para as crianças, identificar seu(sua) filho(a) e depois nomear os demais membros da família na foto. Pendure todas as fotos da família no quadro de recados. As crianças podem se revezar na frente do quadro de recados, apontando para sua gravura e nomeando os membros de sua família.” (*BALLOONS,* 1998, T3B).

Na Unidade 4 – “Traga rótulos de comida de animais, gravura de revistas e fotografias e convide as crianças a contribuir com seus próprios desenhos de animais para o quadro de recados intitulado: *Animals around us* (Animais que nos circundam). Você pode querer fazer o quadro de recados no formato de um osso, de uma cesta de gatos ou de um aquário de peixes dourados.” (*BALLOONS,* 1998, T4B).

Nas demais unidades, atividades semelhantes são propostas, o que denota uma intenção de expor aos pais os temas que estão sendo trabalhados em aula e, principalmente, possibilitando às crianças pronunciarem palavras em inglês inseridas na atividade proposta, para que seus pais assistam. Isto demonstra mais uma vez a ênfase no vocabulário, visto que

todo o trabalho é feito para reforçar, exclusivamente, palavras-chave da unidade. Entretanto, é pertinente ressaltar que, é uma atividade que favorece extrapolar atividades restritas às gravuras do livro didático, trazendo a colaboração de outras pessoas ligadas à família e ao contexto extra-classe.

Outro exemplo é encontrado na parte introdutória das Unidades nas atividades relativas à seção “Conexões de família”:

Na Unidade 1 – “Convide as crianças a desenhar uma gravura de alguma coisa sobre a sala de aula. Peça a elas para compartilhar suas gravuras com seus pais e dizer a eles os nomes em inglês das pessoas e das coisas na figura.” (*BALLOONS,* 1998, T1B).

Na Unidade 2 – “Peça às crianças para mostrar para membros da família como usar os cartões com gravuras da página 15, para jogar o jogo da memória. Convide-os a ensinar alguém em casa as palavras em inglês e jogar com eles.” (*BALLOONS,* 1998, T2B).

Na Unidade 3 – “Convide as crianças a desenhar gravuras da sua própria família fazendo alguma coisa junto em casa. Sugira que eles levem a gravura para casa, mostrem-na para seus pais e digam os nomes em inglês para alguns dos membros da família e atividades na gravura.” (*BALLOONS,* 1998, T3B).

Na Unidade 4 – “As crianças podem mostrar aos membros da família figura da loja de animais na página 33 e dizer os nomes e as cores dos animais em inglês. Eles podem também dizer que animais eles querem.” (*BALLOONS,* 1998, T4B)

Estas atividades se caracterizam por: (a) uma possibilidade de retomada do vocabulário memorizado na Unidade; (b) uma exposição aos pais do que foi “trabalhado” em aula, supondo um compartilhamento no uso deste vocabulário em casa. Há ainda, a evidência de ações dirigidas, associadas aos exercícios padronizados, que mantêm as palavras pré-estabelecidas para estudo. Assim, mesmo com o convite aos familiares para se integrarem às atividades pedagógicas, estas são limitadas pela modelação proposta. Não é considerado, por exemplo, uma ida a uma loja de animais para que as crianças espontaneamente busquem expressar-se usando a língua inglesa e adquirindo um vocabulário diferente do proposto no livro didático, saindo do estereótipo apresentado como: *O coelho é branco. O passarinho é amarelo. O peixe é laranja. O cachorro é marrom. O gato é preto e branco.*

Diante disso, reafirmo que o ensino de língua no livro analisado, mesmo ao propor atividades que parecem extrapolar o texto escolarizado é resumido ao ensino de vocabulário através de memorização.

5.3.1. Aspectos do ensino de vocabulário em Balloons

O livro didático analisado prioriza o vocabulário e a repetição de estruturas lingüísticas. O conteúdo deste recurso didático é organizado em unidades, as quais mantêm formato semelhante umas com as outras em termos de apresentação.

5.3.1.1. As unidades temáticas propostas e o ensino de vocabulário

Como me referi anteriormente no item 5.1.2.1 deste capítulo, ao focalizar de forma mais ampla e, agora ao examinar mais especificamente os temas e tópicos trazidos nas atividades do livro didático analisado, aponto que estes se revelam variados, atendendo às características das crianças pequenas. Torno a referir estudos como o de Clark (1993) que apontam que as primeiras palavras produzidas pelas crianças na língua materna são para falar sobre pessoas, objetos e atividades. Corroboram, ainda, estudos divulgados por Spodek e Saracho (1998), que os indicam como temas universais. Assim, família, casa, espaço, escola, amigos, animais, transportes, etc. também são pertinentes ao ensino de línguas, tomados como assuntos cotidianos e conhecidos pela criança, conforme apontados por Cameron (2001). Entretanto, a fala do professor e a resposta do aluno indicadas no livro evidenciam mecanicidade nos diálogos e estruturas lingüísticas contidas nas atividades, o que exclui, principalmente na audição do material acústico, traços de linguagem autêntica, tais como: pausas, refraseamento e demais características da imprevisibilidade do discurso oral, se comparados a interações verbais reais.

Um exemplo está na última unidade do livro analisado: *Crescendo juntos*, cujo tema é *Mudanças, mudanças*, e o vocabulário a ser trabalhado é *kitten* (gatinho), *puppy* (cachorrinho), *flower* (flor), *plant* (planta), *duckling* (patinho), *duck* (pato), *dog* (cachorro), *cat* (gato), *grow* (crescer), *sleep* (dormir), *run* (correr), *eat* (comer), *drink* (beber), *love* (amar); é proposta a seguinte atividade após a audição de uma fita ou cd: “Utilize o Sunny Bunny (fantoche da série didática) para ajudá-lo a introduzir a conversa. Encoraje parceiros a praticar a conversa. Depois eles podem substituir *gato* e *gatinho* por outros animais.” A conversa proposta é a seguinte:

A: I have a kitten.	(Eu tenho um gatinho).
B: I have a cat.	(Eu tenho um gato).
A: I love my kitten.	(Eu amo meu gatinho).
B: I love my cat.	(Eu amo meu gato).

5.3.1.2. O vocabulário selecionado em Balloons

Os autores de *Balloons* propõem o trabalho do vocabulário atendo-se às temáticas das nove unidades que compõem o livro analisado. No manual do professor é indicado o vocabulário a ser trabalhado em cada unidade distribuído em: *palavras-chave,* constituídas por substantivos, exceções: “put away” (pôr fora); “clean up” (limpar); *vocabulário estendido* onde se incluem substantivos, adjetivos, advérbios, interjeições, numerais; *ações*, listados verbos e expressões verbais; *reciclagem de palavras e ações* vocábulos apresentados em unidades anteriores revistas junto a outros vocábulos em outras temáticas, como é possível visualizar nas figuras a seguir.

Figura 15. O vocabulário selecionado em *Balloons*

Nº	UNIDADES TEMÁTICAS	Objetivos de Linguagem	Palavras-chave	Vocabulário estendido	Ações
1	Minha sala de aula	Responder questões; preposições: *in, on;* entender expressões no tempo presente	crayon (giz de cera); scissors (tesoura); glue (cola); chair (cadeira); table (mesa); door (porta).	hello (olá); classroom (sala de aula); teacher (professor/a); boy (menino); girl (menina); good bye (tchau); yes (sim); no (não); pencil (lápis); paper (papel); marker (caneta marcadora); chalk (giz); book (livro); circle (círculo); thank you (obrigado); box (caixa); red (vermelho); blue (azul); class (aula); one (um); game (jogo); friend (amigo).	stand up (levantar-se); sit down (sentar-se); jump (pular); clap (aplaudir); stop (parar); put (colocar); march (marchar); walk (caminhar); dance (dançar); play (jogar, brincar…); show (mostrar); look (olhar); draw (desenhar); use (usar); read (ler); work (trabalhar).
2	Aqui estou eu!	Entender questões; possessivos: *my;* preposições: *in front of, behind;* Entender substantivos no plural	eyes (olhos); nose (nariz); mouth (boca); ears (orelhas); arms (braços); legs (pernas).	green (verde); yellow (amarelo); ball (bola); read (cabeça); hands (mãos); fingers (dedos); feet (pés); toes (dedos dos pés); two (dois); hair (cabelo); happy (feliz); sad (triste); here (aqui); clown (palhaço).	listen (ouvir); look (olhar); smell (cheirar); drink (beber); kick (chutar); bounce (balançar); roll (rolar); catch (pegar); throw (arremessar); wiggle (abanar, sacudir…); swim (nadar); yawn (bocejar); wash (lavar); run (correr); nap (cochilar); stand on tiptoes (ficar na ponta dos pés); shake (sacudir); point to (apontar); touch (tocar); move (mover); stretch (alongar, esticar...); open (abrir); close (fechar).
3	Nossas famílias	Responder questões com *who;* preposições: *next to*	father (pai); mother (mãe); brother (irmão); sister (irmã); baby (bebê); grandparents (avós).	purple (roxo); orange (laranja); family (família); fine (bem); square (quadrado); house(casa);garden (jardim);park(parque) car (carro);store (loja); grandmother(avó); grandfather (avô); three (três); living room (sala de estar);dining room(sala de jantar); bedroom(dormitório);bathroom (banheiro).	watch TV (assistir TV); read a book (ler um livro); eat (comer); go to school (ir para escola); sleep (dormir); walk quickly (caminhar rapidamente); walk slowly (caminhar lentamente); walk quietly (caminhar silenciosamente).
4	Animais ao nosso redor	Responder questões com *what;* preposições: *over, under;* expressar posse e desejo; dizer o que uma pessoa vê	dog (cachorro); cat (gato) fish (peixe) rabbit (coelho) bowl (aquário)	pet(animal de estimação); black (preto); white(branco);brown(marron);big(grande; little (pequeno); birdcage (gaiola); collar (coleira); basket (cesta); brush (escova); dog bone (osso); goldfish bowl (aquário de peixe dourado); four (quatro); you're welcome(de nada);water (água);cage (gaiola).	pet (acariciar); brush (escovar); hug (abraçar); love (amar); feed (alimentar).

Nº da Unidade	UNIDADES TEMÁTICAS PROPOSTAS	Objetivos de Linguagem	Palavras-chave	Vocabulário estendido	Ações
5	Roupas de todo dia	Rever o tempo presente; preposições; possessivos; propriedade; desejos	shirt (camisa); shoes (sapato); jacket (jaqueta); pants (calças); pajamas (pijama)	pink (rosa); triangle (triângulo); shorts (short); socks (meias); hat (chapéu); skirt (saia); uniform (uniforme); five (cinco); sweater (blusão); too (também); undershirt (camiseta, camisa de baixo).	sing (cantar); wake up (acordar); wash your face (lavar seu rosto); get dressed (vestir-se); put on (colocar); take off (tirar); hang up (dependurar); turn around (virar-se).
6	É uma festa!	Responder questões com *what, how many*; usar negativas; express desejos	lemonade (limonada); pizza (pizza); cake (bolo); ice cream (sorvete); fruit (fruta) apple (maçã), banana; orange (laranja); orange juice (suco de laranja).	party (festa); food (comida); happy birthday (feliz aniversário); favorite (favorito); present (presente); balloon (balão); party hat (chapéu de festa); napkin (guardanapo); sandwich (sanduíche); ice-cream cone (sorvete de casquinha); hot dog (cachorro quente); hungry (fome); thirsty (sede); cup (copo); plate (prato); spoon (colher); knife (faca); fork (garfo); rectangle (retângulo); six (seis); shape (forma).	pass (passar); take (pegar); come (vir); blow out (assoprar).
7	Ao redor da minha casa	Usar contrações: *Let's;* expressar desejos; usar possessivos	bench (banco); slide (escorregador); see-saw (gangorra); swings (balanços); tricycle (triciclo); tree (árvore).	jungle gym (trepa-trepa); grass (grama); trash can (lata de lixo); seven (sete); apartment (apartamento); store (loja); up (para cima); down (para baixo).	swing (balançar); slide (escorregar); ride a tricycle (andar de triciclo); buy a ball (comprar uma bola); climb (escalar, trepar...); crawl (engatinhar).
8	Limpando!	Rever preposições; expressar desejos; usar contrações	put away (pôr fora); clean up (limpar); can (lata); string (barbante); *paper* (papel); trash (lixo).	bottle cap (tampa de garrafa); chalk (giz); yarn (fio de lã ou algodão); button (botão); eight (oito); egg carton (caixa de ovos); soda bottle (garrafa de refrigerante); milk carton (caixa de leite); button holder (caixa de botões); plant holder (caixa para planta); crayon holder (caixa para giz de cera).	pick up (pegar); recycle (reciclar); keep (manter); throw away (jogar fora).
9	Crescendo juntos!	Usar adjetivos; usar contrações: *It's;* preposições; posse; desejo; possessivos	kitten (gatinho); puppy (cachorrinho) flower (flor) plant (planta) duckling (patinho); duck (pato).	seeds (sementes); sun (sol); water (água); dirt (areia); rock (pedra); leaves (folhas); nine (nove); ten (dez).	water (aguar); feed (alimentar); plant (plantar); grow (crescer).

Fonte: *Balloons* – Livro do Professor

Figura 16. O vocabulário selecionado em *Balloons*: quantitativo

Nº	UNIDADES TEMÁTICAS	Palavras-chave	Vocabulário estendido	Ações	Total de palavras
1	Minha sala de aula	06	25	16	**44**
2	Aqui estou eu!	06	14	23	**43**
3	Nossas famílias	06	17	08	**31**
4	Animais ao nosso redor	05	16	05	**26**
5	Roupas de todo dia	05	11	08	**24**
6	É uma festa!	09	21	04	**34**
7	Ao redor da minha casa	06	07 novos 01 repetido	06	**19+01**
8	Limpando!	06	10 novos 01 repetido	04	**20+01**
9	Crescendo juntos!	06	07 novos 01 repetido	03 novas 01 repetida	**16+02**
	TOTAL	**55**	**125**	**77**	**257+04**

Fonte: *Balloons* – Livro do Professor

Ao agrupar os vocábulos propostos para estudos em cada uma das unidades do livro *Balloons* emergiu a quantificação destes aqui representada na figura acima. Entretanto, esclareço que esta figura assume caráter puramente ilustrativo, uma vez que não há referencial teórico na pesquisa que me permita análise da pertinência/adequação da quantidade de vocábulos da língua estrangeira a que uma criança possa ou necessite ser exposta na educação infantil. Julgo pertinente, entretanto, a visualização da distribuição quantitativa feita pelos autores em suas propostas e na classificação que atribuíram, mapeando a seleção e a proposta de exposição do vocabulário nas unidades do *Balloons*.

5.3.1.3. Questões de freqüência (quantidade e qualidade)

A maior parte das palavras focalizadas pelo livro analisado é de alta freqüência, o que condiz com a posição de Nation (2003), ao afirmar que palavras de alta freqüência são suficientes para constituir o objetivo a ser atingido em cursos com dois a três anos de duração. Ressalta que estas deveriam receber atenção direta tanto de professores como de alunos sem excluir o uso circunstancial de palavras de baixa freqüência, ainda que estas não requeiram atenção repetida do professor, dos alunos e no livro texto. Entretanto, no livro *Balloons*, não há evidências de que os professores sejam orientados a explicitar os significados das palavras e que proponham aos aprendizes exercícios que os levem a pensar sobre os significados, como é sugerido por Nation (2001), ao trabalho com as palavras de alta freqüência.

O *vocabulário estendido* e o referente a *ações* apresentado nas unidades inclui, por vezes, palavras que parecem não ter sentido para uso por crianças pequenas em sala de aula, ou que possam ser usadas a curto ou médio prazo por elas em seu cotidiano. Várias palavras

estudadas servem apenas no contexto das frases formuladas pelos autores para atender às idéias inerentes às proposições das Unidades de Estudos, o que faz lembrar mais uma vez Cameron (2001) ao avaliar que muito do vocabulário que a criança aprende pode não lhe valer em outros tempos e espaços diferentes daquele vivido em sala de aula.

5.3.2. O ensino de vocabulário pressuposto em Balloons

O vocabulário no livro analisado, portanto, constitui aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira para crianças pequenas, tendo um papel relevante. Sua abordagem propõe um tratamento direto a palavras e frases, oportunizando atividades que promovem a atenção ao vocabulário. Embora os autores digam esperar que as crianças pratiquem a nova linguagem de uma forma natural e prazerosa, em meu entendimento são raras as atividades tanto de compreensão como de produção que favoreçam que as palavras sejam aprendidas incidentalmente como resultado dessa prática.

Neste aspecto é interessante retomar estudos de Vygotsky (1991), quando diz que um conceito se forma mediante uma operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica. Isto ocorre, segundo ele, "pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo" (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

Este pesquisador diz que a criança aprende muito cedo um grande numero de palavras. Significam o mesmo que significam para o adulto e isso é suficiente para permitir compreensão mútua, criando "a ilusão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto de partida, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio, e de que não ocorre nenhum desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1991, p. 59). Diante disso, atenta que o adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar, apenas lhe apresenta o significado acabado da palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo com todas as peculiaridades estruturais, funcionais, genéticas do pensamento por complexos.

São raras as atividades propostas no manual do professor preparadas de modo a promover autonomia e a independência dos alunos no processo de aquisição de palavras, o que ocorre timidamente e de forma gradual ao longo das lições. Pode-se citar como exemplo, uma atividade da unidade 7 – *Ao redor da minha casa* - cujo tema é *Daqui pra lá,* e trabalha com o vocabulário *bench* (banco), *slide* (escorregador), *see-saw* (gangorra), *swings* (balanços), *tricycle* (triciclo), *tree* (árvore). É proposto que o professor mostre cartões ilustrados, um por um, enquanto fala às crianças "*This is a (bench).*" e que use realia, se

disponível, para introduzir as palavras. Depois é sugerido: “Você poderá desfrutar um passeio com as crianças no parquinho e ajudá-las a nomear as coisas que elas vêem”. Considero que a autonomia atingida esteja no fato de os alunos poderem escolher os vocábulos correspondentes aos objetos e seres que lhes tenham chamado atenção. Com isso, foi aberta a possibilidade de extrapolar a lista de palavras pré-estabelecidas para estudo na referida unidade, embora não haja no livro informações acerca de criação de espaço explícito para que o vocabulário, oriundo da manifestação espontânea das crianças e diferente do conteúdo determinado previamente, seja revisado.

Planejar a forma como o vocabulário é tratado em um curso apresenta benefícios consideráveis, na opinião de Nation (2003), independentemente da abordagem adotada no ensino de idiomas. De igual importância é a escolha do vocabulário a ser enfocado.

5.3.3. Ensino implícito e explícito em Balloons

Esta prática envolve múltiplos processos de interação na sala de aula, que variam a partir dos objetivos, da abordagem adotada, número de alunos, tempo e qualidade de exposição à LE, expectativas discentes e docentes acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira, características individuais dos envolvidos, entre outros aspectos presentes nas aulas dedicadas para a faixa etária de 2 a 6 anos. Considerando este contexto específico, o conteúdo e a forma da linguagem que o professor utiliza na sala de aula interessam a pesquisadores ligados à área de lingüística e educação, diretores de escolas, pais e alunos; além de trazer preocupações aos docentes no que se refere a maneiras para alcançar resultados condizentes a propostas e/ou a concepções lingüísticas e pedagógicas desses profissionais.

No livro *Balloons* são trabalhados, de forma tácita, vocábulos de maneira explícita, predominantemente. Embora esta assertiva pareça conter incoerência, é exatamente, assim que ocorre: **tácita**, porque a apresentação e fixação do vocábulo não ocorrem em lista de palavras ou trabalhadas isoladamente. Supostamente a palavra é apresentada dentro de um contexto “significativo”, mas o tratamento dado em todos os passos relativos à aquisição do vocabulário corresponde ao procedimento **explicito**, de repetição de palavras em frases sem que se identifique o significado atribuído pela criança, ou que essa palavra emergisse da comunicação espontânea do aluno imerso numa atividade que lhe permita expressão natural.

5.3.4. Oportunidades de retomada de vocabulário em Balloons

Há um planejamento em cada unidade, a partir da Unidade 2, de *reciclagem de vocabulário*. Aí são listados vocábulos a serem trabalhados em novas combinações com outras palavras, permitindo à criança mais uma vez utilizá-los e memorizá-los.

Figura 17. Propostas de revisão do vocabulário

Nº	UNIDADES TEMÁTICAS	Vocabulário revisado	Nº de palavras
1	Minha sala de aula		
2	Aqui estou eu!	girl (menina); boy (menino); thank you (obrigado); stand up (levantar-se) sit down (sentar-se); clap (aplaudir); put (colocar); dance (dançar); draw (desenhar);	09
3	Nossas famílias	book (livro); box (caixa); hello (olá); thank you (obrigado); put (colocar); wash (lavar); stop (parar); jump (pular); walk (caminhar); wash your hands (lavar suas mãos); clap (aplaudir); march (marchar); draw (desenhar).	13
4	Animais ao nosso redor	boy (menino); girl (menina); table (mesa); garden (jardim); here (aqui); thank you (obrigado); wash (lavar); walk (caminhar); jump (pular); clap (aplaudir); march (marchar); dance (dançar); run (correr).	13
5	Roupas de todo dia	my (meu); here (aqui); thank you (obrigado); you're welcome (de nada); sleep (dormir); stand (levantar); stretch (alongar, esticar...); clap (aplaudir).	08
6	É uma festa!	table (mesa); chair (cadeira); eat (comer); drink (beber); play (jogar, brincar…); sing (cantar); cut (corte).	07
7	Ao redor da minha casa	girls (meninas); boy (menino); dog (cachorro); house (casa); door (porta); ball (bola); cat (gato); this (este, isto); these (estes); run (correr); stand (levantar); play (jogar, brincar…); look (olhar); read a book (ler um livro); sit (sentar); jump (pular); walk (caminhar).	17
8	Limpando!	paper (papel); book (livro); crayon (giz de cera); box (caixa); glue (cola); trash can (lata de lixo); put (colocar); jump (pular); clap (aplaudir).	09
9	Crescendo juntos!	dog (cachorro); cat (gato); girl (menina); boy (menino); baby (bebê); tricycle (triciclo); grass (grama); scissors (tesoura); crayon (giz de cera); book (livro); pants (calças); dress (vestido); jacket (jaqueta); tree (árvore); slide (escorregador); arm (braço); hand (mão); house(casa); table (mesa); sleep (dormir); eat (comer); drink (beber); run (correr); love (amar).	24
	TOTAL		**100**

Fonte: *Balloons* – Livro do Professor

As propostas do livro não chegam a corresponder à proposição de Jiang (2000) de que a integração de diferentes tipos de informações em entradas lexicais requer exposição à linguagem extensiva e altamente contextualizada e que com *input* altamente contextualizado, uma criança é capaz de extrair as informações semânticas, sintáticas e morfológicas, enquanto se torna familiarizada com a forma da palavra. Mas, os autores do *Balloons* oferecem a oportunidade aos estudantes de encontrar vocábulos trabalhados em unidades anteriores. Inseridas em novas sentenças, eles são repetidos junto a novas palavras e, portanto, em novos "contextos", mesmo que as atividades se constituam em modelos a serem seguidos, especialmente, por meio de substituições ou repetições de palavras ouvidas do professor.

Importante também salientar que essas palavras previstas para serem revistas somam cem (100) ao longo das unidades do livro. Estas podem ser consideradas como acréscimo às

demais mesmo que já tenham sido focalizadas, mas que ainda constituem objetivos das unidades e que, portanto, somadas aos duzentos e cinqüenta e sete (257) vocábulos previstos para serem ensinados através do uso do livro didático totalizam, no mínimo, trezentos e cinqüenta e sete vocábulos. Ou, tal proposição pode levar a refletir sobre o fato de que menos da metade dos vocábulos previstos para serem estudados no trabalho com o livro didático são deliberadamente revisados através das lições em cada unidade. Isto leva a pensar, também, se seria um contato quantitativamente significativo com a língua inglesa por crianças na educação infantil em fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nos pressupostos teóricos que embasam minha análise sublinho a contribuição de Jiang (2000) indicando que uma forma usada para definir aquisição de uma palavra seria: ser capaz de reconhecer ou relembrar uma palavra ou seu significado. Vermeer (2001) diz que a pesquisa de aquisição de L2 tem medido extensão do vocabulário ao invés de profundidade, atribuindo, assim menor interesse a verificar quão bem os aprendizes sabem as palavras. A aquisição de vocabulário, segundo esses autores, é freqüentemente avaliada nos estudos da área comparando porcentagens de novas palavras nas quais os sujeitos puderam reconhecer, relembrar, ou prover definições, sinônimos ou traduções. É possível, que concepções como estas estejam presentes também para os autores do livro didático analisado, fazendo com que eles planejem suas propostas para ensino de língua estrangeira a crianças pequenas com uma preocupação maior a *quantas* e *quais palavras* devam ensinar do que ao *como* e *por que* elas precisam aprender.

Lembrando Vermeer (2001), mais uma vez associo a informação de que o conhecimento de palavras é multidimensional e envolve outros tipos de conhecimento. Destaca esta autora, que a profundidade do vocabulário vai depender da densidade da rede que rodeia a palavra, e, por vezes, esta é representada como *nós em uma rede* e estes *nós* podem se interconectar em diferentes dimensões: tematicamente, fonologicamente, morfologicamente, conceitualmente ou sociolingüisticamente. (VERMEER, 2001).

Para quem inicia aprendizagem de uma língua estrangeira precocemente é importante o reaparecimento das palavras em um livro texto, ao longo de unidades e por vários anos, pois a reciclagem favorece essas sejam lembradas e revisadas, de acordo com autores como Cameron (2001). Entretanto, o alerta de Nation (2001) de que aprender a partir da repetição não depende somente do espaço de tempo entre as repetições, mas também da natureza da repetição merece ser lembrado.

5.4. *Balloons* uma proposta de ensino de língua

5.4.1. Conteúdos e competências

As atividades encontradas no livro solicitam do aluno a produção de conteúdos semelhantes aos exemplos dados em cada tarefa, formatados em contextos análogos, num procedimento de repetição de modelos, sob orientação do professor. O diálogo, as conversas, rimas e canções propostas no livro são utilizadas como base para a produção do aluno, que é prevista no livro para ocorrer de forma igual ou semelhante predominantemente. Portanto, os dados lingüísticos são fornecidos pelo livro para que o professor simule uma situação similar ao modelo indicado. Assim, sozinhos, em pares ou grupos, as crianças simulam frases ou conversas em inglês.

Evidencia-se também que, mesmo com a utilização de fantoches, material de áudio, gravuras, desenhos, objetos, bem como dramatizações pelos alunos em diálogos, dentre outros procedimentos propostos no livro didático, as variações da linguagem são realizadas somente no nível frasal e em substituições mecânicas e impostas no nível lexical.

Um exemplo pode ser visto na unidade 2 - *Aqui estou eu* – abordando o tema *Meu corpo*, no qual é trabalhado o vocabulário *yellow* (amarelo) e *green* (verde) e os números *one* (um) e *two* (dois). Na página 12 no livro do aluno, são distribuídas gravuras amarelas de um giz de cera, um sol, uma banana, um livro; em verde: dois sapos, dois gizes de cera, dois limões, duas folhas. No livro do professor é sugerido (Anexo 3-D):

Figura 18: Atividade 2 da página T12

Fala do Professor	**Resposta da Criança**
Apontem para o giz de cera amarelo.	Aponta para o giz amarelo.
Mostrem-me algo amarelo.	Aponta para algo amarelo.
Digam, É amarelo.	*É amarelo.*
Desenhem uma linha do giz de cera amarelo para algo amarelo.	Desenha uma linha do giz de cera amarelo para algo amarelo.
Repita este procedimento até que as crianças tenham desenhado linhas ligando giz de cera amarelo até todos os objetos amarelos.	Repete para todos os objetos amarelos.
Apontem para os gizes de cera verdes.	Aponta para os gizes verdes.
Vamos contá-los.	*Um, dois.*
Mostrem-me algo verde.	Aponta para algo verde.
Digam, São verdes.	*São verdes.*
Desenhem uma linha dos gizes de cera verdes para algo verde.	Desenha uma linha dos gizes de cera verdes para algo verde.
Repita este procedimento até que as crianças tenham desenhado linhas ligando gizes de cera verdes até todos os objetos verdes	Repete para todos os objetos verdes.

Fonte: *Balloons* (1998, p. T12).

É possível, então, a partir de proposições como estas acima exemplificadas dizer que o conteúdo a ser ensinado é aquisição de vocabulário em língua inglesa. Como tais vocábulos inserem-se em Unidades Temáticas, nas intenções dos autores do livro analisado, são veiculados conteúdos referentes a diversas áreas do conhecimento, ao focalizar: *sala de aula, aqui estou eu, família, animais que nos rodeiam, roupas, festas, redondezas da casa, limpeza, crescer junto* e, na proposição de atividades como desenho, colagem, dramatização, observação de gravuras e fotos...

Quanto às competências a serem desenvolvidas, na ótica dos autores do *Balloons* a conversação constitui a principal competência a ser desenvolvida e, para tanto, são promovidas atividades constantes em todos os momentos das aulas sugeridas. Em minha análise, aponto como principal competência a ser desenvolvida a memorização de vocábulos e estruturas frasais simples, por meio de repetição de modelos que simulam conversações entre pares, entre alunos e professor, entre mascote e alunos. De forma tácita, é possível que os alunos adquiram a competência de se comunicar em sala de aula utilizando expressões extraídas das lições trabalhadas em cada unidade, desde que, por si, associem as situações representadas no livro texto àquelas que vivenciam no cotidiano da escola e no convívio com seus familiares e amigos. Faço este comentário por já ter salientado a ausência de referência no tratamento dos temas das unidades às vivências e conhecimentos prévios das crianças sobre os assuntos ali abordados, bem como ao significado já construído por elas acerca dos vocábulos na língua materna.

5.4.2. Consideração às características da faixa etária dos alunos

A idade das crianças a que se dedica o livro é mencionada no manual do professor na explicitação de como deve ser a interação professor-aluno e criança-criança. Os autores dizem que: (a) aos três anos muitas crianças mudam do ambiente familiar para um mundo mais amplo, então, são apresentadas para o mundo da escola, onde irão interagir com outras crianças e com um adulto que não é membro de sua família, como seu professor; (b) a presença de outras crianças tem um significado especial, quando as crianças aprendem as fronteiras de espaço e de relacionamento; (c) as crianças começam a estabelecer amizades que são independentes de suas famílias e do professor, aprender com os colegas se torna tão importante como aprender com os professores; e (d) de forma a facilitar a interação criança-criança é recomendável uma disposição adequada do mobiliário na sala de aula.

Nessa explicitação detalhada feita pelos autores, há evidência da valorização de processos de interação da criança com seus pares e com os adultos, respeitando o fato de que

estão sendo inseridas em novo contexto social que, apesar de provocar uma ruptura, pode ser enriquecedora na aquisição de conhecimentos e de socialização.

Entretanto, mesmo que a disposição física e a exposição a novos contatos com pessoas de idades aproximadas ou diversas, inevitavelmente promova interação, troca de afetos, conhecimentos e comunicação espontânea, as propostas para exercícios a partir do livro didático são mecânicas e repetitivas, cerceando resposta que possa manifestar significados diferenciados daquele esperado e proposto pelos autores do livro no manual do professor.

Assim, as proposições de atividades de arte, culinária, jogos, brincadeiras, dramatizações, etc. ali expostas são adequadas à faixa etária, variadas e criativas, mas são feitas sempre com fim determinado no trabalho de reprodução de vocábulos recém ensinados. Então, essas proposições, antes de mais nada, se destinam a reproduzir estruturas na língua estrangeira mais do que promover socialização, comunicação e troca de significados usando LE. As palavras veiculadas nestas atividades são previamente estabelecidas e expressas no manual do professor. As atividades, portanto, constituem exercício de fixação de vocabulário mais do que objetivem atender às *necessidades* de ação (movimento), curiosidade e expressão, características marcantes nas crianças pequenas.

5.4.3. Dimensão lúdica na educação infantil restrita ao livro didático

Os autores do livro sugerem ao professor que seja montado um ambiente que lembre o ambiente familiar ao aluno e que se encorajem às crianças a brincarem enquanto aprendem estruturas de linguagem ao se engajarem em conversações na nova língua.

Na ótica dos autores, no *Balloons* se espera que as crianças sejam aprendizes ávidos e entusiasmados desde o primeiro dia de aula de inglês, para tanto são apresentadas, no início de cada unidade, conversações pela “mascote” (fantoche), que consideram “reais”. Acreditam que enquanto as crianças criam projetos de arte e participam em jogos, canções e cantigas elas praticam a nova língua.

Portanto, há uma dimensão do lúdico adotada em procedimentos que se propõem a atender às características da faixa etária das crianças pequenas que aprendem inglês, ainda que estes sejam modelados. Mas, na análise que fiz, observei que mesmo propondo conversações com o fantoche, participação em projetos de artes, jogos, brincadeiras, canções, essas ações são modeladas pelo professor, que já tem um roteiro a ser seguido, prescrevendo as respostas a serem esperadas dos alunos. Assim, embora haja referência pelos autores à oportunidade de participação e criação revelando expressões dos estudantes, isso não ocorre

mesmo que sejam oportunizadas atividades que poderiam verdadeiramente proporcionar tais reações por parte dos alunos. Entretanto, a abordagem tal como é apresentada através das atividades no livro do aluno corresponde às características do método áudio-lingual. Pude constatar fidelidade aos princípios do referido método, de acordo com os itens já referenciados nesta análise.

5.5. O *Balloons*: noções de ensino e vocabulário em inglês para crianças pequenas

Esse estudo, ao se propor a conhecer formas com que são abordadas noções de ensino e vocabulário em livros dedicados ao ensino de inglês como LE para crianças, evidenciou contribuições da Lingüística para o ensino de segunda língua e de língua estrangeira. Dentre elas, a concepção de lingüística estrutural, que combinada com a teoria behaviorista de aprendizagem, levou ao desenvolvimento do método áudio-lingual. Método que, na análise que fiz do livro didático dedicado a crianças pequenas, norteia as propostas ali feitas a professores e alunos. Esse método de ensino de língua dominou a área da Lingüística por muitas décadas até a introdução da Gramática Universal (GU) por Chomsky, no final dos anos de 1960. Entretanto, mesmo com a penetração da idéia de que saber uma língua inclui muito mais do que saber as regras de sua gramática, atentando para a importância das regras do uso lingüístico, ainda é bastante presente e influente a escolha pelo método audio-lingual na elaboração de livros didáticos e seus materiais de apoio.

Assim, mesmo sendo aceitos, e até assumidos teoricamente, os argumentos de que as crianças aprendem uma língua pela exposição a amostras de linguagem no ambiente lingüístico quando estão procurando adquirir outros conhecimentos (não necessariamente de língua), há evidências de que certos procedimentos didáticos para o ensino de LE ainda se pautam em aspectos do método áudio-lingual. Desta forma, permanece uma tendência significativa acerca da concepção de que as crianças aprendem uma língua através, predominantemente, de repetições de estruturas modeladas, desvinculadas de suas vivências.

Julgo importante ressaltar, mais uma vez, que neste trabalho não intento formular um juízo de valor à escolha do método e à forma como deva ser trabalhado o vocabulário no ensino de inglês para crianças pequenas. Porém, neste texto, aflora a idéia de que os professores de língua estrangeira tenham formação abrangente, abordando aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolingüísticos da linguagem. Conhecimentos estes que lhes permitam compreender o funcionamento da linguagem e entender como o aluno aprende. Isso inclui, como afirma Spada (2004), entre outros aspectos: compreender os erros e outras

características do desenvolvimento do aprendiz de língua estrangeira; saber sobre como as línguas são aprendidas e, por isso, possuir, além do conhecimento e domínio avançados da língua, habilidade de fazer esse conhecimento acessível e compreensível para o aluno, o que o subsidiaria na escolha de procedimentos e recursos de ensino, entre eles o livro didático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático, geralmente, é visto pelos professores como a principal fonte de orientação metodológica, ocorrendo, inclusive, casos, conforme Vechetini (2005), em que o livro didático adotado é citado na referência ao método que é utilizado no ensino de inglês. A autora julga que esta afirmação expõe uma dependência dos materiais por parte de instituições de ensino e professores até certo ponto esperada, porque além de serem geralmente elaborados e escritos por "pessoas qualificadas", são testados e apresentados em condições gráficas que, normalmente, só grandes editoras podem fornecer.

Entretanto, a escolha de um livro didático implica compromisso com pressupostos teóricos correspondente, às concepções de quem o seleciona e o utiliza em aula. No caso específico do livro didático que pode servir para auxiliar no ensino de inglês para crianças pequenas constituem elementos para a escolha deste material didático as informações contidas na literatura sobre *aquisição do vocabulário, características das crianças,* conceitos e estudos sobre a especificidade *do fator idade no ensino-aprendizagem de LE*. Além desses aportes tomados da teoria e da pesquisa, a tomada de conhecimento de princípios expressos na legislação educacional relativos à educação infantil permitem agregar dados sobre a concepção de criança e uma política educacional para a infância no país.

É possível, então, a partir da definição de pressupostos lingüístico-pedagógicos realizar escolha criteriosa do livro didático, otimizar o tempo de sala de aula e fazer uso adequado dos recursos disponíveis para ampliar as possibilidades de bons resultados no ensino de LE para crianças pequenas. Contudo, adotar um livro didático não significa preparar as aulas exclusivamente da forma como explicitado no material.

Teorias sobre o ensino/aprendizagem de vocabulário podem fornecer base para análise, de forma mais precisa e consciente, do papel da abordagem que se deseja imprimir na ação pedagógica no ensino de inglês para crianças pequenas. A posse dessas informações, explicitando aspectos teórico-metodológicos que têm influenciado ações pedagógicas no ensino de línguas e o relato de estudos sobre aquisição de linguagem pela criança, poderá ensejar atenção aos princípios, crenças e conhecimentos implícitos na elaboração e nos motivos que levam à escolha de materiais e procedimentos didáticos. E aí se inclui a seleção de livros didáticos que subsidiam as aulas de LE.

Considerações como estas justificaram a construção teórica, coleta e análise de informações que me levaram a realizar um estudo para identificar vocabulário presente no

livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil com enfoque na aprendizagem do léxico.

A **primeira premissa deste trabalho** é a de que as palavras são adquiridas a partir da compreensão bem-sucedida de um contexto.

O livro analisado não trabalha com palavras isoladas. Todas as palavras são apresentadas dentro de frases inseridas em unidades temáticas. Esses temas focalizam cenas familiares e do cotidiano da criança, embora sempre a partir da representação gráfica do vocabulário ilustrado no livro, sem qualquer vínculo com percepções e vivências dos alunos. Não é feita qualquer consideração quanto à língua materna dos estudantes ou a seus saberes lingüísticos já construídos.

Entretanto, no livro do professor, onde são explicitados os pressupostos teóricos que representam a filosofia adotada, há orientação para que se dirija a atenção ao modo como as crianças são estimuladas quando bebês para aprender a falar. Atividades do cotidiano são consideradas “poderosos professores de língua”. Palavras interessantes e significativas, tais como *bola, livro, balão, mãe* e *pai* são indicadas para serem as primeiras palavras da criança na sua língua nativa. As experiências de aprendizagem que as crianças tenham em sala de aula vão refletir o aprendizado inicial da língua natural em casa. Assim, os autores dizem defender que os princípios para ensinar LE sejam os mesmos de aprendizagem da LM de maneira natural. Diante desta perspectiva são propostos temas conectados às vidas das crianças tais como: escola, seu corpo, família, animais de estimação, roupas, casas e vizinhanças.

Em síntese, observo que há preocupação com a reprodução de estruturas lingüísticas e, de forma tácita, com o ensino de vocabulário, por meio de repetição, substituição e identificação de vocábulos, estimulando a memorização. Não há evidência de preocupação com a construção de significados através de diferentes contextos e interações. Então, mesmo promovendo atividades de cunho interdisciplinar a relação com a realidade do aluno não é favorecida. Posso, dessa forma, concluir que, embora o vocabulário esteja inserido em frases e contextos temáticos não há preocupação com a compreensão deste a partir do contexto.

A **segunda premissa deste trabalho** é a de que os livros didáticos se baseiam no fato de que o público para o qual o material é preparado é o de crianças, elaborando, assim, material levando em consideração suas características.

A fundamentação teórica expressa no manual do professor faz alusão ao atendimento de características da criança na faixa etária a que se destina o livro didático em foco. Isso se dá, por exemplo, ao justificar a escolha dos temas propostos, que foram selecionados segundo

a familiaridade dos aprendizes, e ao propor atividades lúdicas, artísticas e de conversação utilizando fantoche.

Quando digo que o manual didático “faz alusão ao atendimento de características da criança”, considero que estes temas e atividades foram propostos pensando no aluno-criança, e não um aluno-adulto, que provavelmente teria outros interesses. Também se refere, claramente, a uma criança que está iniciando sua socialização em ambiente escolarizado. Faço essa ressalva porque, na minha concepção, que foi defendida ao longo deste relato, a sugestão de atividades lúdicas e dentro de temas familiares não é garantia de preocupação com as características das crianças. Muitas vezes, inclusive, esses procedimentos podem “mascarar” a noção de língua e ensino implícita.

Após analisar as atividades do livro em foco, não posso afirmar que se queira “mascarar” a noção de língua e ensino implícita na filosofia por eles adotada. Acredito que os procedimentos sugeridos são coerentes à proposta da abordagem áudio-lingual e não variam das presentes em Finocchiaro (1964), com algumas exceções. Na publicação desta autora, entretanto, há cuidado com que se trabalhem aspectos culturais, o que não encontrei no *Balloons*.

A partir dessa constatação, minha conclusão é de que, de acordo com os pressupostos teóricos defendidos nesse trabalho verifico que, embora os autores do *Balloons* mencionem aspectos referentes a esses pressupostos, nas atividades que propõem não há consideração às características das crianças, já que as proposições não atentam às possibilidades de atribuição de significados pelos alunos.

A ênfase dos exercícios de repetição e modelagem apresentada no livro implica a concepção de “criança” diferente da de um indivíduo ativo, que participa com outros e cujo papel na interação é dinamicamente mutável. Afirmo isso porque não é oferecido ao aluno, ao fazer parte de uma atividade, participar em seu significado, construindo-o com outras pessoas através de ações concretas, envidando esforços para entender idéias dos outros e fazendo com que essa participação represente um processo de apropriação.

A pesquisa teve por objetivo **evidenciar em livros didáticos de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário**. A noção de ensino veiculada no livro analisado caracteriza-se pelo método áudio-lingual, ainda que não seja identificada como tal pelos autores no manual do professor. Faço essa consideração por reconhecer nas atividades propostas no livro didático, princípios deste método como os

presentes em Hadley, Richards, Finocchiaro e Cestaro. A seguir listo algumas dessas evidências:

- Primeiramente, os alunos ouvem um diálogo ou expressão modelada com as principais estruturas que constituem o enfoque da aula.

- Repetem cada expressão modelada, individualmente ou em grupo.

- As estruturas modeladas são memorizadas gradativamente.

- O diálogo é repetido em voz alta e em grupo

- Metade da turma repete uma expressão modelada e a outra metade repete outra.

- Os alunos não consultam seu livro durante todo o estágio inicial.

- Num segundo estágio, é utilizada substituição de algumas palavras-chave e praticado pelos alunos.

- Após, são selecionadas determinadas estruturas modeladas-chave que serão utilizadas como base para os exercícios de repetição de vários tipos diferentes, em coro e individualmente.

Conforme o método áudio-lingual, a língua é percebida como uma série de hábitos condicionados adquiridos num processo mecânico de estímulo e resposta. O professor reforça imediatamente as respostas certas dadas pelo aluno. Tal proposta pedagógica está baseada na psicologia behaviorista.

A partir da identificação do método de ensino, pôde ser evidenciado que o tratamento dado ao vocabulário não é o de palavras soltas ou em listas, mas inseridas em estruturas frasais e temas, conforme comprovado na análise dessa pesquisa. Entretanto, a aquisição de vocabulário é estimulada através de procedimentos de repetição, sem qualquer construção de significado, estando, assim, desvinculada das noções defendidas nesse estudo.

Mesmo atingindo o objetivo proposto para esse trabalho, outras indagações, constatações, discussões ainda podem e precisam ser feitas acerca de ensino de inglês como língua estrangeira para crianças pequenas, principalmente considerando o número reduzido de estudos a respeito dessa temática.

Após a conclusão da elaboração do referencial teórico e em fase conclusiva da análise deste estudo, encontrei a revisão publicada por Nikolov & Djigunovic (2006) sobre idade, aquisição de segunda língua e aquisição precoce de língua estrangeira, encontrando ali

ressonância aos pressupostos teóricos por mim selecionados até então e que fundamentaram este trabalho.

Nas conclusões de Nikolov & Djigunovic (2006), a partir da análise dos estudos por elas selecionados, destaco itens que vêm ao encontro de pontos por mim defendidos e que julgo pertinentes serem aprofundados em discussões sobre o ensino de LE para crianças pequenas:

> - Nos programas bilíngües em contextos de segunda língua os aprendizes são imersos na língua alvo, para que possam se juntar a seus pares no ambiente educacional e se tornar bilíngües balanceados.
>
> - Os programas de língua estrangeira, em comparação a educação bilíngüe tendem a traçar objetivos menos ambiciosos e mais complexos. Sua intenção é expor jovens aprendizes a uma segunda língua não somente por razões lingüísticas, mas para permitir o desenvolvimento de atitudes favoráveis com relação a línguas e aprendizado de línguas, e ajudá-los a se tornar usuários proficientes da língua estrangeira quando adultos.
>
> - Os programas de língua estrangeira precoce devotam quantidades muito limitadas de tempo curricular para a língua estrangeira: de menos de 1h por semana a pequenas seções diárias. A outra importante diferença é com relação à quantidade e qualidade de insumo e interação disponíveis para os aprendizes dentro e fora da sala de aula, e o mais importante, a qualidade do ensino. Enquanto professores de programas de imersão são usuários proficientes em ambas as línguas e o currículo requer o foco principal no significado, nos contextos de língua estrangeira, a proficiência dos professores e a metodologia apropriada para a idade variam grandemente. A obtenção dos objetivos é outra diferença, não se espera que aprendizes de língua estrangeira atinjam níveis de nativos da L2 na escola, podendo esses objetivos ser bastante modestos.
>
> - Se toma como certo que crianças pequenas são mais parecidas umas com as outras que adolescentes e adultos. É esperado que elas sejam bem-sucedidas sem dificuldade e com menos diferenças individuais entre elas.
>
> - É esperado que as crianças desenvolvam habilidades básicas de comunicação interpessoal facilmente, mas proficiência cognitiva de linguagem acadêmica também é necessária para que sejam capazes de usar as habilidades na L2.

Além destes aspectos, considero importante mencionar que estão presentes na literatura e no trabalho de Nikolov & Djigunovic (2006), questões que extrapolam a dimensão do estudo que fiz, mas que envolvem de forma periférica ou central o ensino de inglês para crianças pequenas, são eles:

- A capacidade dos aprendizes mais jovens é uma área pouco pesquisada de modo geral.

- Dois padrões gerais envolvem professores: com pouca proficiência, mas metodologia apropriada para a idade e familiaridade com o currículo; e especialista, que é mais proficiente, tende a focalizar na língua alvo e freqüentemente aplicar metodologia inapropriada e desmotivadora.

- Os mais importantes *stakeholders*[8] nos programas de língua estrangeira precoce são: professores e formação de professores, entretanto há falta de pesquisa sendo conduzidas nesta área, as existentes tendem a explorar as diferenças na especialização de professores, como no caso da Itália, EUA e Áustria, enquanto que em outros lugares é típica a falta de qualquer qualificação.

- Embora também pouco pesquisado, o entusiasmo dos professores em certos contextos não é tão grande como de pais e outros membros da comunidade escolar. Poucas pesquisas apontaram satisfação dos professores ao ensinar aprendizes mais jovens. Eles gostariam de ensinar somente os mais hábeis ou ensinar aprendizes mais velhos. Na percepção deles contar histórias e usar jogos é uma perda de tempo, assim esperavam ansiosamente para um "ensino apropriado" daí a alguns anos.

- A inexistência de estudos com relação a como a proficiência do professor contribui para o desenvolvimento de língua de aprendizes mais jovens, principalmente considerando pronúncia e fluência. Esta falta de pesquisa ainda se torna mais chocante à luz dos argumentos discutidos em relação à Hipótese do Período Crítico. Ficaria quase inevitável o questionamento sobre como a pronúncia das crianças é influenciada pelas habilidades orais não nativas dos professores.

[8] A teoria de *stakeholder* foi originalmente detalhada pelo filósofo e professor de administração R. Edward Freeman (1984, p. 25), que define *stakeholder* como “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pelo atingimento dos objetivos da empresa”. FREEMAN, R. Edward. **Strategic Management**: a stakeholder approach. Boston: Pittman, 1984.

Ao longo dos estudos que fiz, durante esta pesquisa e em minha prática docente, pude identificar aspectos que justificariam a instrução precoce no ensino de inglês. Nikolov & Djigunovic (2006) sintetizam, em seu texto, pontos com os quais concordo:

> 1) estudos sobre pesquisa de aquisição e de segunda língua para adultos e crianças indicam que a extensão da exposição pode influenciar a aquisição de segunda língua de forma favorável, embora a exposição mais longa a L2 não garanta melhorar os resultados automaticamente;
>
> 2) como o currículo geral para os aprendizes expande com a idade, uma das áreas de conhecimento que pode ser adquirida mais cedo é uma L2;
>
> 3) em um mundo globalizado, a aprendizagem precoce de uma L2 pode contribuir para entendimento e apreciação de diferentes culturas, valores, e falantes de outras línguas;
>
> 4) a habilidade de usar duas ou mais línguas pode influenciar a aprendizagem de L1.

Essas idéias, embora distintamente, encontram respaldo em Cameron (2001), Vygostky (1991), entre outros autores focalizados no referencial teórico de minha pesquisa. Entretanto, para que os programas de língua estrangeira precoce sejam bem-sucedidos, algumas condições são importantes, conforme Nikolov e Djigunovic (2006, p. 250- 251):

> 1) os aprendizes precisam ter atitudes positivas com relação à segunda língua, seus falantes e aprendizagem de língua;
>
> 2) o conteúdo e a metodologia dos programas, transferência e freqüência devem ser apropriados;
>
> 3) são necessários professores proficientes que não somente falem a L1 e a L2, mas também sejam capazes de aplicar metodologia apropriada para a idade de maneira bem-sucedida.

Ensinar e aprender uma língua estrangeira propicia um amplo e variado questionamento de concepções e práticas estabelecidas. Evidentemente, este estudo não tinha a intenção de esgotar ou apontar toda a complexidade que envolve essa ação pedagógica e os enfoques lingüísticos nela implícitos. Procurava, sim, atentar para categorias como: livro didático, vocabulário, fator idade e concepções de ensino de língua, aí incluídas especificidades do ensino de língua estrangeira, provocando uma reflexão sobre o conteúdo do livro didático e:

- as possibilidades de situações de ensino como interação planejada;

- a valorização nas atividades de ensino dos momentos e possibilidades de interação com o objeto de conhecimento e com outros parceiros para aprender;

- a consideração às concepções e expressões do aprendiz, uma vez que se acredite ser com base nelas que o sujeito elabora o novo conhecimento;

- as possibilidades de as práticas de ensino valorizar o significado atribuído pelo próprio aprendiz em seu esforço por aprender.

O livro didático como recurso de ensino, portanto, pode ser um desencadeador de ações e um instrumento de auto-formação do professor que se dispuser a questionar seus pressupostos teóricos, suas propostas didáticas e as formas que poderá recorrer para torná-lo parceiro no “diálogo” com as informações que veicula.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan-jul. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETT, Martyb. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, Paul & MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BIRDSONG, David. Nativelikeness and non-nativelikeness in L2: a research. **International Review of Applied Linguistics**, 43, 319-328, 2005a.

BIRDSONG, David. Why not fossilization. In: HAN, Z-H. & ODLIN, T. (Eds.). **Studies of fossilization in second language acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 173-188: 2005b.

BIRDSONG, David & MOLIS, Michelle. On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. **Journal of memory and language**, v. 44, p. 235-249, 2001.

BLONDIN, Christiane; CANDELIER, Michel; EDELENBOS, Peter; JOHNSTONE, Richard; KUBANEK-GERMAM, Angelika & TAESCHNER, Traute. L´enseignement "precoce": quels résultats, dans quelles conditions? http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/foreign_fr.html

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Porto Ed, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília, 2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

BRASIL. **Constituição (da) República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação **Parecer CEB/CNE** n. 022/1998, de 17 de novembro de 1998, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação **Resolução CEB/CNE** n. 01/1999, de 13 de abril de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação** n. **9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to second language pedagogy. NY: Addison Wesley Longman, Inc.,1994.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUERE, Patrícia. **Parachutes:** an integrate language course. Mac GrawHill, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARTER, R. & McCARTHY, M. **Vocabulary and language teaching**. New York: Longman Inc., 1998.

CENOZ, Jasone. El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. The learning of English in primary school: cognitive, linguistic and affective effects. Eduling. **Revista-fòrum sobre plurilingüisme i educació**. Publicació electrònica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona n. 1, 2003. http://www.ub.es/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf. Acesso em 06 de março de 2007.

CESTARO, Selma Alas Martins. O Ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **VIDETUR** v. 6; São Paulo, 1999. Editorial Mandruvá publicação Revista *on-line* http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm Acesso em 23 de janeiro de 2007.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLARK, Eve Vivienne. **The lexicon in acquisition**. Cambridge University Press, 1993.

COADY, James. L2 Vocabulary acquisition: a Synthesis of the research. In COADY, J. & HUCKIN, Thomas. (Eds.). **Second language vocabulary acquisition**: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COBB, Thomas Michael**.** Review of Paul Nation: Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. **Canadian Journal of Linguistics**. January, 2002.

COHEN, Andrew D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.

COOK, Vivian. **Multi-competence: Black-hole or worm-hole?** Plenary speech presented at the Second Language Research Forum, New York City, NY. www.tc.columbia.edu/academic/tesol/SLRF2005/VivianCook. Acesso em 26 agosto 2006.

DEKEYSER, Robert. The robustness of critical period effects in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition** 22, 4, 499-533. 2000.

DEKEYSER, Robert & LARSON-HALL, Jennifer. What does the critical period really mean? **From** (3), 88-108, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda**.** Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, v.35 n.125 São Paulo, mai/ag. 2005. [SciELO]

DIAS, Rosanne Evangelista & ABREU, Rozana Gomes de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.32, p. 297-307, mai/ag, 2006.

DIDONET, Vidal. A creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto.** Brasília. v. 18, n.73, p. 11- 27, jul. 2001.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Nick. C. Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: ELLIS, N. C. (Ed.) **Implicit and explicit learning of languages**. p. 211-282, London: Academic Press, 1995.

ELLIS, Nick. C. Vocabulary acquisition: psychological perspectives and pedagogical implications. **The language teacher**, 19, 12-16, 1994.

FINOCCHIARO, Mary. **Teaching children foreign languages**. New York, NY: McGraw-Hill, 1964.

FLEGE, James Emil. Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. **Journal of the Acoustical Society of America**. **54**.**2**: 70-79, 1988.

FLEGE, James Emil. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: FERGUSSON, C. & HUEBNER, T. (Eds.) **Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theorie**. Philadelphia: John Benjamins, p. 249-289, 1990.

FLEGE, James Emil., YENI-KOMSHIAN, Grace & LIU, Serena. Age constraints on second language acquisition. **Journal of memory and language**, v. 41, p.78-104. 1999.

GALLARDO DEL PUERTO, Francisco; GARCÍA LECUMBERRI, María Luisa & CENOZ IRAGUI, Jasone. **Degree of foreign accent and age of onset in formal school instruction.** http://ftp.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp48.pdf

GIMENEZ, Telma; SERAFIM, Jucenir da Silva; SALLES, Michele Ribeiro & ALONSO, Talitha**.** Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 251-266, 2006.

GOODMAN, Yetta M. & GOODMAN, Kenneth S. Vygotsky em uma perspectiva de linguagem integral. In: MOLL, Luís C. (Org.) **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GU, Peter Yongqi. Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. **TESL-EJ** vol. 7 n. 3, set, 2003.

GU, Peter Yongqi & JOHNSON, Robert Keith. Vocabularie learning strategies and language learning outcomes. **Language learning**, 46, 643-679, 1996.

GUEDES, Dirce. **English with Puffy**. São Paulo: FTD, 1999.

HADLEY, Alice Omaggio**. Teaching language in context**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

HAKUTA, Kenji; BIALYSTOK, Ellen & WILEY, Edward. Critical evidence: a test of the critical period hypothesis for second language acquisition. **Psychological Science**, n. 14, 31-38, 2003.

HAMERS, J. F. & LAMBERT. W. E. Visual field and cerebral hemisphere preferences in bilinguals. In: S. J. SEGALOWITZ & F.A. GRUBER (Eds.) **Language development and neurological theory**. New York: Academic, Press, 1977.

HERRERA, Mario & HOJEL, Barbara. **Balloons**. New York: Longman, 1998.

HORWITZ, E. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal** 72: 283-294, 1988.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In A. WENDEN & J. RUBIN (Eds) **Learner strategies in language learning. englewood** Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

HULSTIJN, Jan. Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 258-286, 2001.

JACOBS, George & FARREL, Tom. Understanding and implementing the CLT paradigm. **RELC Journal**, n. 41, v. 1, p. 05-30, 2003.

JIANG, Nan. Lexical representation and development in a second language. **Applied Linguistics** 21 (1): 47 – 77, 2000.

JOHNSTONE, Richard. Adressing 'the age factor': some implications for age policy. Strasbourg: Council of Europe. 2003. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN. Acesso em: 04 mar. 2007.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. v. 16, n. 69, jan-mar, p. 03-09, 1996. http//www.inep.gov.br

LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENNEBERG, Eric; CHOMSKY, Noam. & OTTO, Marx. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley & Sons, 1967.

LIGHTBOWN, Patsy. SLA research in the classroom/SLA research for the classroom. **Language Learning Journal**, n. 28, p. 4-13, 2003.

LIGHTBOWN, Patsy & SPADA, Nina. **How languages are learned**. (Revised edition). Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIU, Yeu-Ting. Specifying the norms of successful L2 users for developing theories on the learning potential Teachers College, Columbia University Working Papers in **TESOL & Applied Linguistics**, vol. 6, n. 1, 2006.

LONG, Mike. Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. **IRAL**. 43: 287-317, 2005.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, Elisabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3.ed. RJ: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3.ed. RJ: Lucerna, 2005a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. RJ: Lucerna, 2005b.

MARINOVA-TODD, Stefka H., MARSHALL, D. Bradford., SNOW, Catherine E.. Three misconceptions about age and L2 learning. **TESOL QUARTERLY**, v. 34, v. 1, p. 9-34, spring. 2000.

MARTINS FILHO, Altino José**. A "produção cultural" das crianças como indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche**. http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/1014-of4-st4.pdf Acesso em 16 de maio de 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

McGRATH, Ian. Teachers´ and learners´ images for coursebooks. **ELT Journal**, v. 60, n. 2, p. 171-180(10), April, 2006.

McLAUGHLIN, Barry. **Second-language acquisition in childhood**. 1: Preschool Children. 2nd edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 1984.

MONTERRUBIO, Myrian & BITTINGER, Judith. **Animal crackers**. Macmillan Heinemann, 1998.

MORAES. Roque. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. IN: ENGERS, Maria Emília A.(org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 103-111, 1994.

MUÑOZ, Carme; PÉREZ, Carmen; CELAYA, Maria Luz; NAVÉS, Teresa; TORRAS, Maria Rosa; TRAGANT, Elsa; VICTORI, Mia.. En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. **Revista-Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació,** Publicació electrònica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona n. 1, 2003. http://www.recercat.net/bitstream/2072/3688/1/Munozetal2002.pdf. Acesso em 07 março 2006.

NASSAJI, Hossein. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners´ lexical inferencing strategy use and success. **The Canadian Modern Language Review**. 61,1: 107-134, 2004.

NATION, Paul. **Como estruturar aprendizado de vocabulário**. Trad. de Cristiane Arruda. Portfólio SBS, 5. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

NATION, Paul. **Learning vocabulary in another language**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.

NATION, Paul. **Teaching and learning vocabulary**. USA: Heinle & Heinle, 1990.

NATION, Paul & NEWTON, Jonathan. Teaching Vocabulary. In: COADY, James & HUCKIN, Thomas. (eds) **Second language vocabulary acquisition**. USA: Cambridge University Press, p. 239-254, 1997.

NATION, Paul & WARING, Robert. Vocabulary size, text coverage and word list. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (Eds). **Vocabulary:** description, acquisition and pedagogy. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 6-19, 1997.

NIKOLOV, Marianne & DJIGUNOVIC, Jelena Mihaljevic. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, 26: 234-260, 2006.

OLIVEIRA E PAIVA. Vera Lúcia M. de. **Ensino de vocabulário.** http://www.geocities.com/veramenezes/vocabulario.htm

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. **Em Aberto**. Brasília**.** v. 18, n.73, p. 89-97, jul. 2001.

OLIVEIRA, Ana Maria Roza. Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilíngües. **Educação e Comunicação**, nº 7, 86-101, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Educação. Departamento de Ensino Fundamental**, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Línguas Estrangeiras** http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_estrangeira.pdf

PISKE, Thorsten, MACKAY, Ian R. A.& FLEGE, James E. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. **Journal of phonetics**, v. 29, p. 191-215, 2001.

PIZANI, Alícia Palacios de; PIMENTEL, Magaly de & ZUNINO, Delia de. **Compreensão da leitura e expressão escrita**: a experiência pedagógica. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1996.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3.ed. RJ: Lucerna, p. 13- 20, 2005.

READ, John. Research in teaching vocabulary. **Annual review of applied linguistics**, USA: Cambridge University Press, 24, p. 146-161, 2004.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras.** São Paulo: SBS, 2006.

RICHARDS. Jack C. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**, 10, 77-89, 1976.

RICHTER, Marcos Augusto. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2000.

RIVERS, Susan. **Tiny talk**. Oxfort Universit Press, 1997.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. IN: WERTSCH, James; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROTT, Susanne. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. **Studies in second language acquisition**, USA: Cambridge University Press, 21, p. 589-619, 1999.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos, 2006.

SCHMITT, Norbert. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000

SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (Eds) . **Vocabulary***:* description, acquisition and pedagogy. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 6-19, 1997.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Competência comunicativa em língua estrangeira:** Que conceito é esse? http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação de professores: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. **Calidoscópio**, v.2, n.1, p.5-16, 2004.

SINGLETON, David. **Exploring the second language mental lexicon**. Cambridge University Press, 1999.

SINGLETON, David. Introduction: a critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In: SINGLETON, D.; LENGYEL, Z.(Eds) **The age factor in second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters 1-29, 1995.

SINGLETON, David. Nativelikeness and non-nativelikeness in L2A research. **IRAL**. 43: 319-328, 2005.

SINGLETON, David. **Language acquisition**: the age factor. Clevedon: Multilingal Matters, 1989.

SNOW, Catherine E. & HOEFNAGEL-HOHLE, Marian. The critical period for language acquisition: evidence from second language. **Child Development** 49: 1114-1128, 1978.

SÖKMEN, Anita. Current trends in teaching second language vocabulary. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (Eds) **Vocabulary***:* description, acquisition and pedagogy. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 237-257,1997.

SPADA, Nina. Entrevista sobre Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, ano 2, n. 2, mar. 2004.

SPODEK, Bernard & SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TORRAS-CHERTA, Maria Rosa; TRAGANT-MESTYRES, Elsa & GARCIA-BERMEJO, Maria Luisa. Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étangère. **AILE** 10: 127-158, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Formação de profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto.** Brasília. V. 18, n.73, p.98-111, jul. 2001.

VECHETINI, Lilian Rose. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2005.

VERMEER, Anne. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. **Applied Psycholinguistics** 22, 217-234, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovith. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Cultura no ensino de língua estrangeira: o caso do inglês na educação infantil. **III Congresso Internacional das Linguagens URI**, Erechim, RS, 26 a 28 jul, 2006.

ZILLES GONÇALVES, Ana Maria. **A escolha do livro-texto de língua estrangeira:** contribuições lingüísticas. Porto Alegre: PUCRS. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980.

ZILLES, Marcello. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY James. & HUCKIN, Thomas. (Eds.). **Second language vocabulary acquisition**: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

http://occawlonline.pearsoned.com/bookbind/pubbooks/balloons/chapter0/deluxe.html

http://portal.mec.gov.br/cne/

http://veja.abril.uol.com.br/idade/educacao/250401/p_120.html

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para análise exploratória dos livros didáticos

RESUMOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Descrição

LIVRO:
AUTOR:
SÉRIE:
IDADES A QUE SE DEDICAM:
SEMESTRAL/ANUAL:
QUANTOS NÚMEROS COMPÕEM A SÉRIE:
PREÇO:
MATERIAIS DIDÁTICOS EXISTENTES DA MESMA SÉRIE DO LIVRO DIDÁTICO:
COLORIDO/ PRETO & BRANCO:
TIPO DE LETRA:

Pontuações do resumo (discursivas):

OBJETIVO DA SÉRIE (OU DO LIVRO):
PERSONAGEM PRINCIPAL:
FUNÇÃO DO PERSONAGEM PRINCIPAL:
PRINCIPAIS FOCOS DO LIVRO: vocabulário...
COMO É CARACTERIZADA A LÍNGUA INGLESA PRESENTE NO LIVRO? Americana, inglesa, questões culturais...
QUAL A ESTRUTURA DO LIVRO?
QUE TIPOS DE ATIVIDADES SÃO SUGERIDAS NOS LIVROS?
QUAL A ESTRUTURA DA SÉRIE?
QUAL O CONTEÚDO DO LIVRO DO PROFESSOR? Guia, sugestões, músicas, objetivos...
EXISTE ALGUM DIFERENCIAL NO LIVRO QUE CHAME ATENÇÃO E IMPORTANTE DE SER MENCIONADO? Ex: Ele é escrito em português. O livro do professor é em português...

CURIOSIDADES:

PARTE 1

Quais as passagens do texto do livro do professor nesta série que mencionam explicitamente assuntos como “vocabulário” ou “atribuição de significados”?

- Vocabulário:

- Atribuição de significados:

PARTE 2

A proposta do Livro com relação a vocabulário é _____, ele sugere _____em suas atividades.

Tais **propostas** têm relação com a percepção de atribuição de significados perceptíveis no livro? De que modo?

_____

Com relação à atribuição de significados, a proposta descrita no livro é condizente com as **atividades** por ele oferecidas?

( ) Sim. ( ) Não.

Como são pensadas as atividades em âmbito geral?

_____

PARTE 3

Existe sugestão das atividades abaixo listadas no Livro?

Atividades cooperativas	
Artes plásticas	
Conversas informais e/ou discussões	
Culinária	
Dicionário	
Ditados	
Dramatizações	
Entrevistas	
Escrita	
Ginástica	
Informática	
Jogos	
Leitura de histórias	
Livros	
Mímicas	
Músicas	
Objetos	
Rimas	
Tarefas de casa	
TPR	
Traduções	

Nas atividades presentes no Livro, são mencionadas as especificações abaixo listadas?

Diálogos repetidos	
Expressão falada espontânea	
Utilização de espaços	
Estereótipos	
Cuidado com relação a diferenças culturais	
Recursos visuais	
Expressão corporal	
Aulas fora da sala de aula	
Matemática	
Fonética	
Ciências	
Estudos Sociais	

Trabalho com os sentidos	
Estratégias de aprendizagem	
Interdisciplinariedade	

PARTE 4

Como são sugeridas as atividades?

Aprendizagem cooperativa→
Artes plásticas → São sugeridas atividades como:
Conversas informais e/ou discussões→
Culinária →
Dicionário→
Ditados→ São sugeridos da seguinte forma:
Dramatizações → As dramatizações são sugeridas da seguinte forma: •
Entrevistas→
Escrita→
Ginástica→
Informática→
Jogos →
Leitura de histórias →
Livros→
Mímicas→
Músicas →
Objetos→
Rimas→
Tarefas de casa →
TPR →
Traduções→

Foram sugeridas atividades que não façam parte do quadro acima?

De que formas são apresentadas e caracterizadas as seguintes especificações?

Diálogos repetidos →
Expressão falada espontânea →
Utilização de espaços →
Estereótipos →
Cuidado com relação a diferenças culturais →
Recursos visuais →
Expressão corporal →
Aulas fora da sala de aula→
Matemática→
Fonética→
Ciências→ •
Estudos Sociais→ São trabalhadas atividades como: •
Trabalho com os sentidos→ •
Estratégias de aprendizagem→
Interdisciplinariedade→

PARTE 5

Existe expressão explícita de como a linguagem de sala de aula deve ser utilizada?

PARTE 6

Resumo das minhas percepções com relação à preocupação e/ou disponibilização de recursos a fim de facilitar a formação de significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Anexo 2 – Síntese da análise estrutural dos livros didáticos na fase exploratória

Itens considerados	ANIMAL CRACKERS	PARACHUTES	ENGLISH WITH PUFFY	TINY TALK
Objetivo	Não é mencionado explicitamente o objetivo da série ou do livro, o texto do livro do professor é centrado em expor escolhas metodológicas (de atividades). Não existe um personagem principal, ao longo do livro vão sendo apresentados mascotes, "*animal crackers*". O livro é centrado na comunicação de conceitos centrais no mundo de crianças pequenas. "Todas as modalidades de aprendizagem – auditiva, oral, visual, cinestésico, etc. – são exploradas, encorajando crianças a usar suas mais fortes habilidades naturais de aprendizagem enquanto elas fortificam outras"	O livro 1 não tem nenhum objetivo especificado e também não há menção aos objetivos da série. Não é explicitado nenhum personagem principal, mas pelo que se pode observar são um menino e uma menina.	"estimular as crianças a trabalhar em conjunto, participar no aprendizado do vocabulário, na solução dos problemas, na confecção de máscaras e jogos, ao mesmo tempo em que brincam, cantam e dançam." (Livro do Professor, 1999, p. 3), a série apresenta o palhaço Puffy como personagem para atingir seu principal foco, o vocabulário. "O Puffy acompanhará as crianças durante todo o ano. Ele não é uma figura meramente decorativa nas páginas do livro, ele é uma personagem atuante e alegre. Todo mundo sabe que o palhaço de circo é uma personagem que traz muita alegria às crianças" (Livro do Professor, 1999, p. 3)	Da série: é ajudar crianças pequenas a construir sólidas habilidades de escuta e fala em inglês, tendo-as interagindo com personagens animados e amáveis em situações da vida real do dia-a-dia.
Estudo do vocabulário			As atividades que seguem a abertura de cada unidade objetivam reforçar o vocabulário, representado em contextos diferentes e por novas práticas." (Livro do Professor, 1999, p. 4).	Páginas ilustradas como parte de uma história infantil, seguidas de atividades diferenciadas centradas em itens individuais de vocabulário. Conforme expresso no manual do professor, a cena introduz estruturas de discurso e algum vocabulário em um ambiente conversacional que é expandido na parte 2; também introduz orações e expressões úteis. *Parte 2* consiste de duas páginas que introduzem novo vocabulário relacionado ao tema da unidade.

Concepções de ensino		Atividades caracterizadas por um processo de desenvolvimento integrado, que desenvolvam as partes afetivas, motores e cognitivas, envolvendo os diferentes estilos de aprendizagem e inteligências.	Há o uso de língua portuguesa no *student´s book* e o livro do professor é em português. O livro 1 não é composto por unidades e lições, e sim por lições e atividades.	os professores são encorajados a desenvolver seus próprios planos de ensino usando o livro do professor como um guia para encontrar as necessidades especiais de seus alunos. Aconselham que sejam planejadas muitas atividades curtas já que a atenção dos aprendizes pequenos é consideravelmente mais curta que a das crianças mais velhas. Alertam que estudantes muito jovens geralmente preferem a familiaridade com uma variedade de atividades favoritas, enquanto os de nível mais alto de ensino preferem atividades novas e mais desafiadoras.
Concepção de aquisição de vocabulário				Os estudantes precisam entender a nova linguagem antes de tentar usá-la, atividades de compreensão oral devem sempre ser conduzidas em prioridade.
Atividades propostas	TPR (Total Physical Response); Atividades comunicativas; atividades tais como de ligar, classificar, contar, relacionar em seqüência, etc; atividades que englobam arte, matemática, ciência, literatura, música; atividades culturais.	TPR (Total Physical Response); atividades com artes; atividades com música; atividades utilizando mapas mentais; jogos; repetição; atividades com uso de flashcards e outros similares; uso de fantoches; ginástica.	Atividades orais; atividades de desenho e pintura; atividades com jogos; atividades dissertativas; atividades com canções; atividades com datas comemorativas.	Atividades comunicativas; atividades individuais e em grupo; músicas; TPR (Total Physical Response); role play; jogos.
Recursos auxiliares	fita cassete	cd e pôsteres	*flashcards*, *cut and build* (livro de recortes e colagens) e fitas cassetes	Fita cassete; Picture cards, Wall charts, Songbook, ABC Workbook

Anexo 3 – Exemplos de unidades do Livro *Balloons*

A – Unit 1 - My school – Warm up

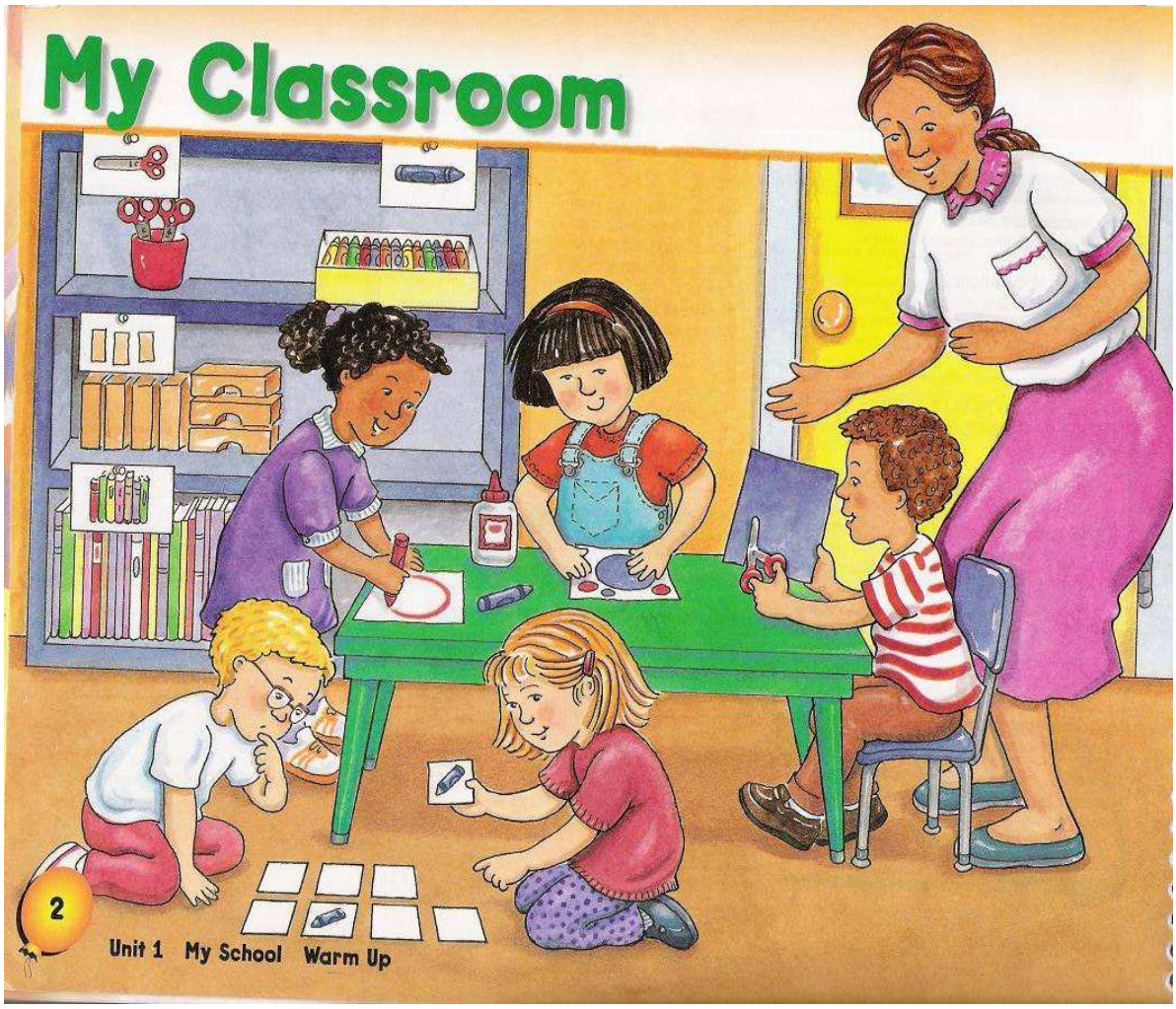
B – Unit 1 – Vocabulary presentation

C – Unit 1 – Assessment

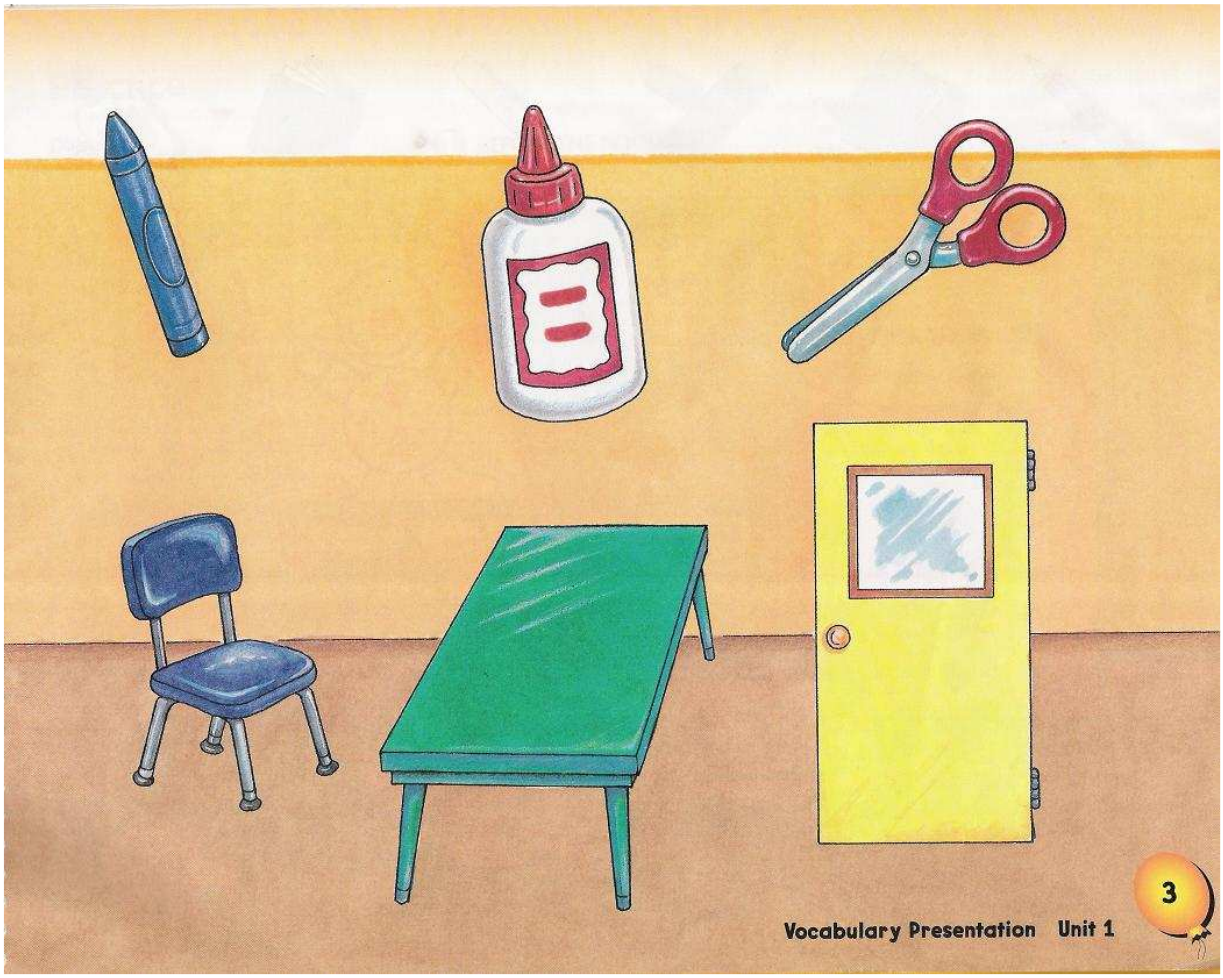
D – Unit 2 – Count: 1-2; Colors: yellow, green

E – Unit 5 – Shapes: triangle, circle, square; colors: pink

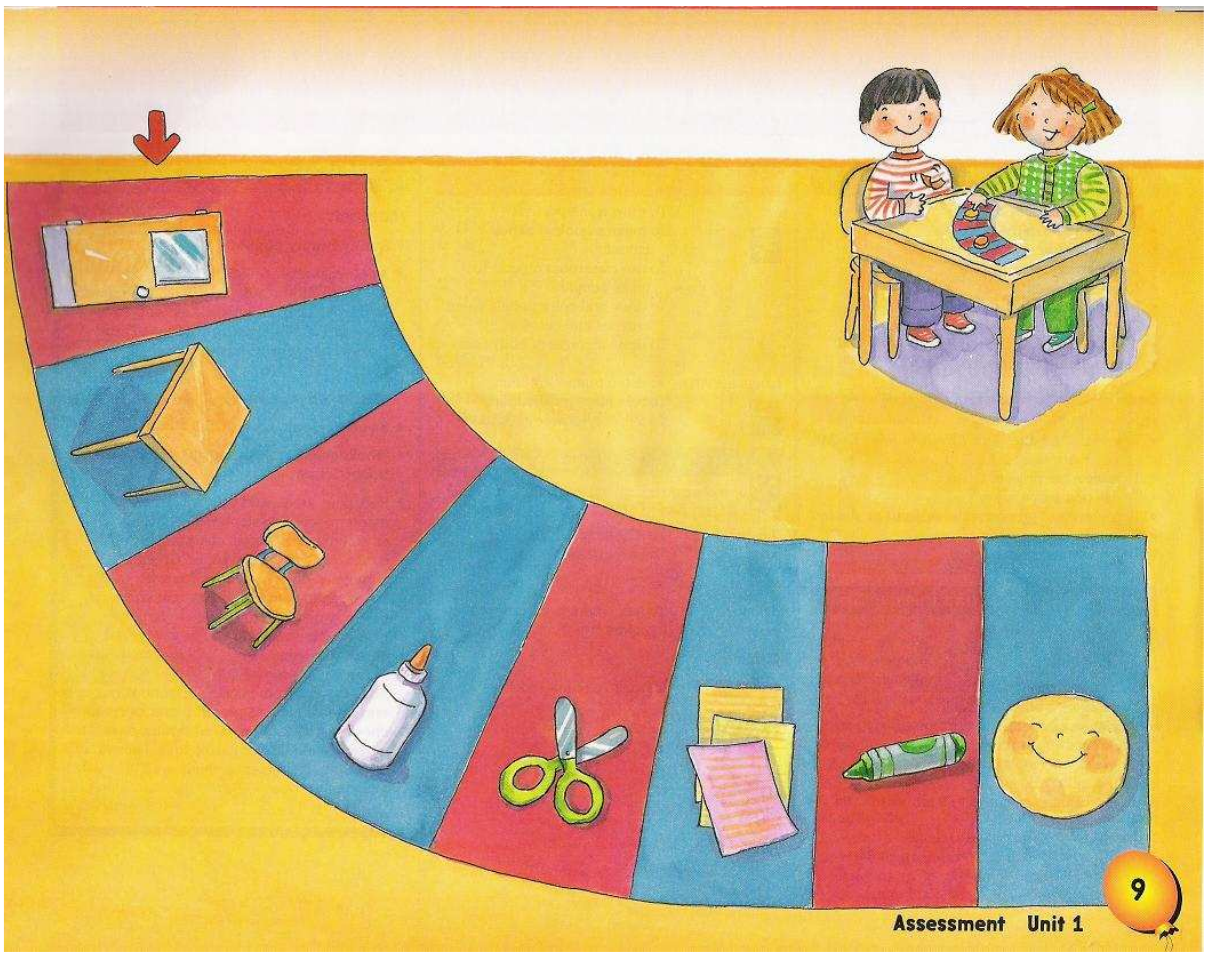
Anexo 3A – Unit 1 - My school – Warm up



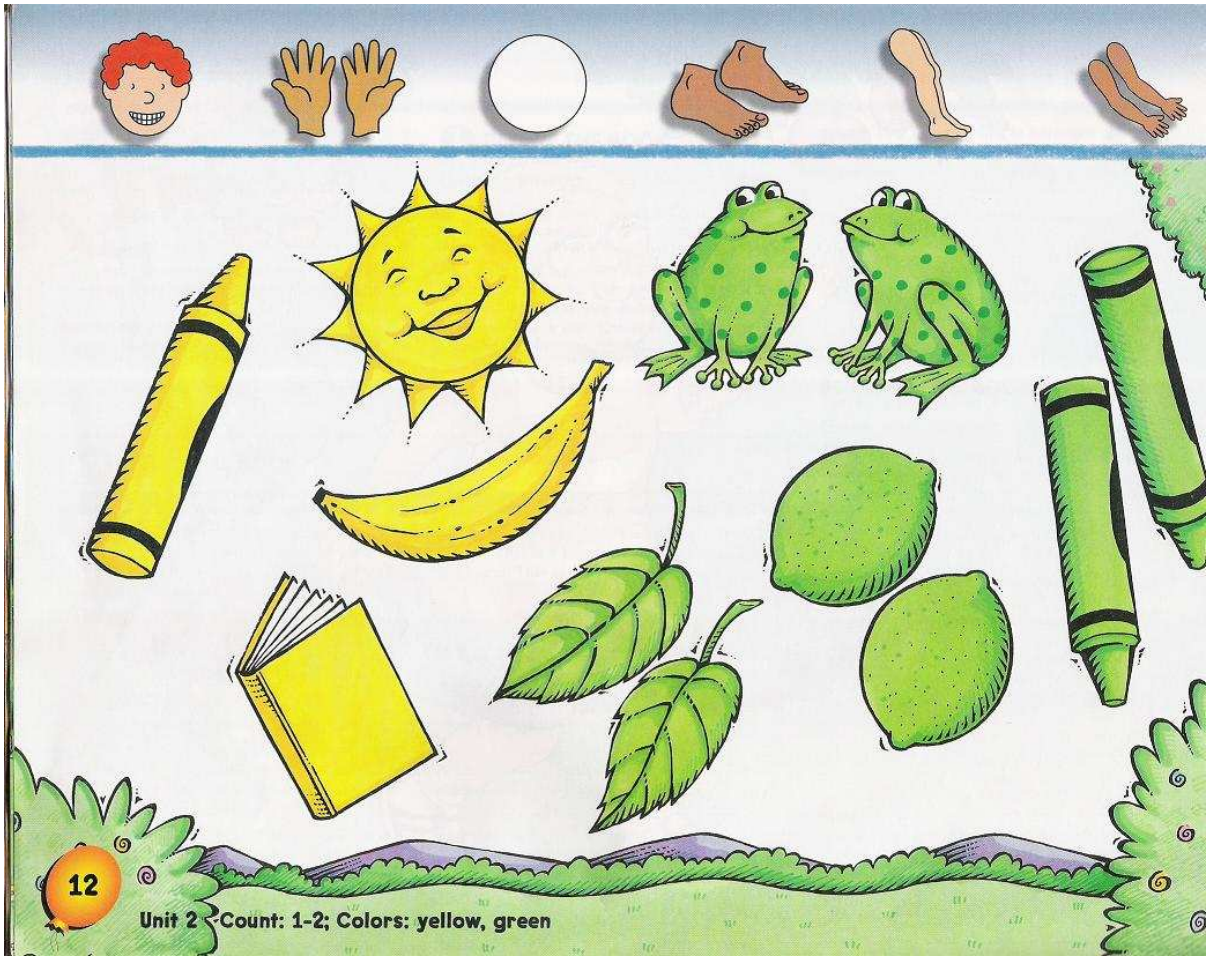
Anexo 3B – Unit 1 – Vocabulary presentation



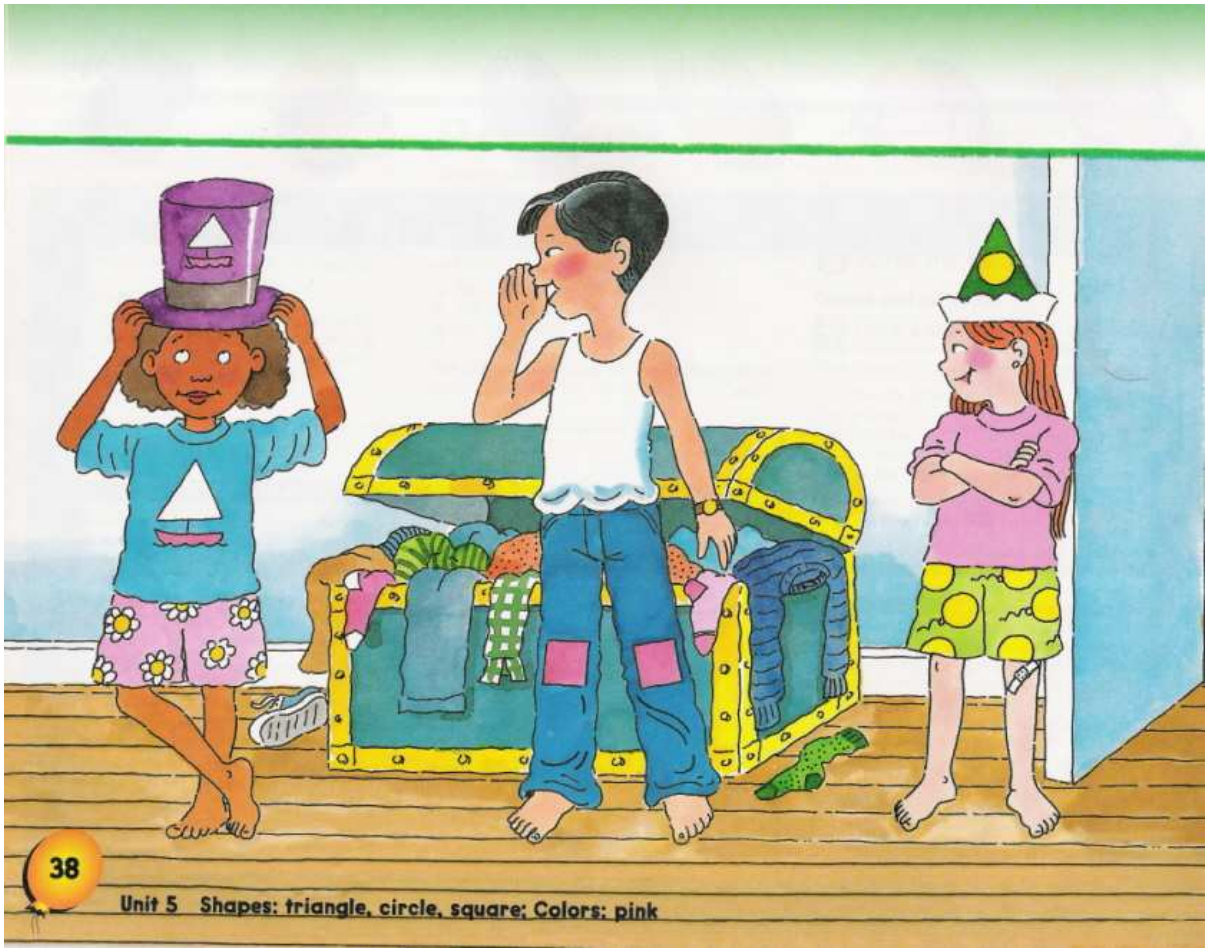
Anexo 3C – Unit 1 – Assessment



Anexo 3D – Unit 2 – Count: 1-2; Colors: yellow, green



Anexo 3E – Unit 5 – Shapes: triangle, circle, square; colors: pink



Anexo 4 – Extrato de atividade proposta por Finocchiaro

Pattern Practice Drills

1. *Repetition.* Touch the object or picture or dramatize the drill.

TEACHER	CHILDREN
It's a tennis racket.	It's a tennis racket.
It's a baseball.	It's a baseball.
It's a bathing suit.	It's a bathing suit.
xxx	xxx
I'm washing.	I'm washing.

2. *Simple Question-and-Answer.* Touch the object or picture. Notice the gradation from the simple to the more complex in these questions.

	TEACHER OR GROUP LEADER	CHILD
a.	Is this a tennis racket?	Yes, it's a tennis racket.
	Is this a baseball?	Yes, it's a baseball.
	xxx	xxx
b.	Is this a tennis racket or a baseball?	It's a tennis racket.
	xxx	xxx
c.	What's this?	It's a tennis racket.
	xxx	xxx
d.	Is this a tennis racket?	No, it's not a tennis racket. It's a _____.
	xxx	xxx
e.	Answer with "yes": Do you have a tennis racket?	Yes, I have a tennis racket.
	xxx	xxx
f.	Answer with "no": Do you have a tennis racket?	No, I don't have a tennis racket.
	xxx	xxx
g.	Answer with "no" and add a sentence: Do you have a tennis racket?	No, I don't have a tennis racket. I have a baseball. (I don't play tennis.)

Anexo 5 – Extrato de atividade proposta no *Balloons*

Warm Up

Objectives

- To listen to and follow directions
- To introduce oneself and exchange greetings
- To make polite requests

Vocabulary

hello, classroom, teacher, boy, girl; **Actions:** stand up, sit down, jump, clap, stop

1 BEFORE THE BOOK

Creating Interest

You may want to use Sunny Bunny to introduce the conversation. Let the puppet look at you and say, *Hello. My name is Sunny Bunny. What's your name?* Point to yourself and say, *My name is _____.* Use the puppet to repeat this conversation with a few children. Ask children to stand up, point to themselves, and say, *My name is (child's name).* Model the language by saying the sentence using the child's name and asking the child to repeat it after you.

2 USING THE BOOK

• TEACHER TALK •	• CHILDREN'S RESPONSE •
Point to the picture and ask children to listen, point, and repeat: **This is a classroom. This is a teacher.**	Look at the picture, listen, point, and repeat: **This is a classroom. This is a teacher.**
Point to each boy. Model how you point. Ask children to listen, point, and repeat: **This is a boy. This is a boy. Hello, boys.**	Listen, point, and repeat: **This is a boy. This is a boy. Hello, boys.**
Point to each girl and ask children to listen, point, and repeat: **This is a girl. This is a girl. This is a girl. Hello, girls.**	Listen, point, and repeat: **This is a girl. This is a girl. This is a girl. Hello, girls.**
Point to a boy. **Is this a boy or a girl?** Model the response: **It's a boy. Is this a boy or a girl?**	**It's a boy.**
Point to a girl. **Is this a boy or a girl?** Model the response: **It's a girl. Is this a boy or a girl?**	**It's a girl.**
Ask children to listen and repeat: **Hello, boys and girls.**	Listen and repeat: **Hello, boys and girls.**

Invite children to listen to the conversation on the cassette several times. Next model the conversation with a child. Then ask children to get a partner, stand facing each other, and repeat the conversation using their names.

A: Hello.
B: Hello.
A: My name is (Mia).
B: My name is (Ken).

3 AFTER THE BOOK

Games and Activities

Stop Say each of the following words and model the actions: *stop, jump, stand up, sit down,* and *clap.* Hold up your hand as a signal for children to stop. Ask children to jump when you say, *Jump,* and stop when you say, *Stop.* Help them by modeling the actions as you say them. Repeat this with *stand up, sit down,* and *clap.*

May I Teach children this conversation one line at a time. Take children on a walk to the bathroom. Then encourage them to use this conversation whenever necessary.

A: May I go to the bathroom, please?
B: Yes, (Ana). Of course!

Workbook: Page 2. TE: Page 93.

Teaching Tip

Let the children be your guide as to how much time to spend introducing and practicing each activity. Young beginners will benefit from a great deal of repetition and reinforcement.